

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CAROLINA MOCCELLIN DE FARIAS

ANDERSSPRACHIGE LITERATUR MIT DEUTSCHLANDBEZUG UND DIE
AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRERN: GUIMARÃES ROSAS „DEUTSCHE
ERZÄHLUNGEN“ IN BRASILIEN

CURITIBA

2015

MARIA CAROLINA MOCCELLIN DE FARIAS

**ANDERSSPRACHIGE LITERATUR MIT DEUTSCHLANDBEZUG UND DIE
AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRERN: GUIMARÃES ROSAS
„DEUTSCHE ERZÄHLUNGEN“ IN BRASILien**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe
Co-orientador: Dr. Michael Dobstadt

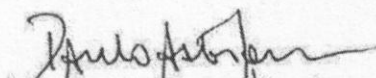
CURITIBA

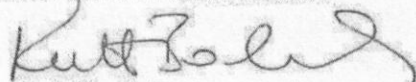
2015




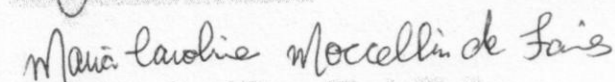
Sector de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentesima vigésima primeira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **MARIA CAROLINA MOCCELLIN DE FARIAS**. No dia vinte e dois de dezembro de dois mil e quinze, às quatorze horas, na sala 1005B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Paulo Astor Soethe, Presidente, Michael Dobstadt e Ruth Bohunovsky designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **ANDERSSPRACHIGE LITERATUR MIT DEUTSCHLANDBEZUG UND DIE AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRERN: GUIMARÃES ROSA "DEUTSCHE ERZÄHLUNGEN" IN BRASILIEN / LITERATURA EM OUTROS IDIOMAS COM REFERÊNCIAS À ALEMANHA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO: OS "CONTOS ALEMÃES" DE GUIMARÃES ROSA NO BRASIL**, apresentada por **MARIA CAROLINA MOCCELLIN DE FARIAS**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor Paulo Astor Soethe retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e dois de dezembro de dois mil e quinze.


Dr. Paulo Astor Soethe


Dr.ª Ruth Bohunovsky


Dr. Michael Dobstadt


Maria Carolina Moccasin de Farias



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

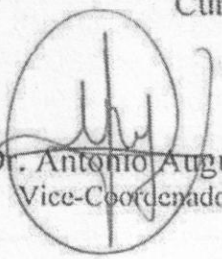
Defesa de dissertação de mestrado de **MARIA CAROLINA MOCCELLIN DE FARIAS** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Paulo Astor Soethe, Michael Dobstadt e Ruth Bohunovsky arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação **ANDERSSPRACHIGE LITERATUR MIT DEUTSCHLANDBEZUG UND DIE AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRERN: GUIMARÃES ROSA "DEUTSCHE ERZÄHLUNGEN" IN BRASILIEN / LITERATURA EM OUTROS IDIOMAS COM REFERÊNCIAS À ALEMANHA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO: OS "CONTOS ALEMÃES" DE GUIMARÃES ROSA NO BRASIL**.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Paulo Astor Soethe (Presidente)		APROVADA
Dr. Michael Dobstadt		APROVADA
Dr. ^a Ruth Bohunovsky		aprovada

Curitiba, 22 de dezembro de 2015.


Prof. Dr. Antonio Augusto Nery
Vice-Coordenador

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo o amor, dedicação e apoio que sempre me ofereceram. Obrigada por terem plantado em mim, desde pequena, a vontade de sonhar e ir sempre mais longe.

Agradeço ao meu marido pelo companheirismo e pelo amor em todos os momentos de nossa história juntos. André, sem o teu apoio incondicional e sem tua compreensão, essa trajetória não teria sido possível. Obrigada por fazer dos meus sonhos, os teus também.

Agradeço também à minha irmã, Mariana, minha parceira de todas as horas.

Agradeço ao meu orientador no Brasil, professor doutor Paulo Astor Soethe, pela dedicação, pela leitura cuidadosa de meu trabalho e pelos comentários e observações valiosos. Obrigada também pela confiança e por acreditar no meu potencial.

Agradeço ao meu orientador na Alemanha, doutor Michael Dobstadt, pela paciência, pelos comentários e pelas indagações, quando comecei a desenvolver esta dissertação.

Agradeços aos professores Ruth Bohunovsky e Henrique Janzen, pelos comentários e observações valiosos em minha qualificação.

Agradeço à professora doutora Ruth Bohunovsky, por ter me possibilitado fazer minha primeira iniciação científica e ter ensinado o gosto pela pesquisa acadêmica.

Agradeço à CAPES e ao DAAD, que forneceram minha bolsa de estudos durante o período do mestrado no Brasil e na Alemanha.

Agradeço à querida família Bergerhoff, que gentilmente me acolheu em Leipzig. Obrigada pelo carinho.

DANKSAGUNG

Ich bedanke mich bei meinen Eltern für ihre Liebe, Hingabe und Unterstützung. Mutter und Vater, danke, dass ihr mir beigebracht habt, an meine Träume zu glauben und nie aufzugeben.

Ich bedanke mich bei meinem Mann für die gemeinsame Zeit und Liebe. André, ohne deine uneingeschränkte Unterstützung und ohne dein Verständnis wäre dieser Weg nicht möglich gewesen. Danke, dass du meine berufliche Ambitionen mitträgst.

Ich bedanke mich auch bei meiner Schwester, Mariana, die jederzeit für mich da ist.

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer in Brasilien, Professor Dr. Paulo Astor Soethe, für das genauere Lesen meiner Arbeit und für die hilfreichen Rückmeldungen. Danke, Paulo, für das Vertrauen. Danke auch, dass du an mein Potenzial geglaubt hast.

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer in Deutschland, Herrn Dr. Michael Dobstadt, für die Geduld, für die wertvolle Beantwortung meiner Fragen und für die interessanten Diskussionen in den Seminaren und Sprechstunden in Leipzig.

Ich bedanke mich auch bei Ruth Bohunovsky und Henrique Janzen, für die hilfreichen und bereichernden Kommentare zu meiner Arbeit.

Ich bedanke mich bei Doktor Ruth Bohunovsky, die mir damals ermöglichte, mein erstes Forschungsprojekt zu entwickeln und so in mir den Sinn für wissenschaftliche Arbeiten geweckt hat.

Ich bedanke mich bei CAPES und beim DAAD, die mir durch die Gewährleistung eines Stipendiums mein Studium in Brasilien sowie den Aufenthalt in Deutschland ermöglicht haben.

Ich bedanke mich bei der lieben Familie Bergerhoff, die mich herzlich und mit offenen Armen in Leipzig empfangen hat.

Es ist immer schwer, geboren zu werden. Sie wissen, der Vogel hat Mühe, aus dem Ei zu kommen. Denken Sie zurück und fragen Sie: War der Weg denn so schwer? Nur schwer? War er nicht auch schön? Hätten Sie einen schöneren, einen leichteren gewußt?"

Ich schüttelte den Kopf.

"Es war schwer", sagte ich wie im Schlaf, "es war schwer, bis der Traum kam." Sie nickte und sah mich durchdringend an.

"Ja, man muß seinen Traum finden, dann wird der Weg leicht. Aber es gibt keinen immerwährenden Traum, jeden löst ein neuer ab, und keinen darf man festhalten wollen."

Ich erschrak tief. War das schon eine Warnung? War das schon Abwehr? Aber einerlei, ich war bereit, mich von ihr führen zu lassen und nicht nach dem Ziel zu fragen.

"Ich weiß nicht", sagte ich, "wie lange mein Traum dauern soll. Ich wünsche, er wäre ewig. Unter dem Bild des Vogels hat mich mein Schicksal empfangen, wie eine Mutter, und wie eine Geliebte. Ihm gehöre ich und sonst niemand."

"Solange der Traum Ihr Schicksal ist, solange sollen Sie ihm treu bleiben", bestätigte sie ernst.

(Hermann Hesse. *Demian*)

RESUMO

O presente trabalho discute a utilização de literatura de brasileira relacionada aos países de língua alemã nos cursos de graduação em Letras Alemão no Brasil. O objetivo do trabalho é analisar, exemplarmente, dois contos do autor brasileiro João Guimarães Rosa, *A velha* e *O mau humor de Wotan*, propondo utilizar esses contos na formação de professores de língua alemã, com o objetivo de sensibilizar os estudantes para a aprendizagem cultural e para a dimensão discursiva da língua. Como a proposta do trabalho envolve as áreas de estudos culturais e literatura, foram analisadas tendências atuais nestas duas áreas. A partir da abordagem conhecida como *Didaktik der Literatur* (Dobstadt, Riedner 2011), sugeriu-se, baseando-se nos trabalhos e discussões realizados, entre outros, por Bakhtin (1997, 2006) e Maingueneau (2014), modificar esta abordagem para o contexto brasileiro. Assim, propôs-se que o trabalho com literatura (e também com outros gêneros textuais) nos cursos brasileiros de Letras Alemão se dê a partir da *Didaktik der poetischen Diskursivität*. Essa abordagem enfatiza o caráter discursivo da linguagem e da literatura como manifestação de uma comunidade discursiva. A partir das discussões teóricas realizadas foram analisados dois contos de Guimarães Rosa que apresentam diversos elementos em sua composição que remetem à Alemanha. Através da análise dos contos, pode-se perceber que eles podem ser utilizados na formação de professores de alemão no Brasil, como uma possibilidade de refletir sobre aspectos culturais e também sobre como estes são tematizados em textos literários. Além disso, pode-se perceber como esses textos interagem com diversos discursos, e como eles criam novos discursos, apresentando uma voz subjetiva de um fato histórico (a Segunda Guerra Mundial), a partir do ponto de vista de um narrador brasileiro que vivencia o início do conflito na Alemanha nazista ao final dos anos 1930. Os contos analisados podem servir como um ponto de partida para, na formação de professores de alemão no Brasil, sensibilizar os alunos para a discursividade da língua e para a aprendizagem cultural.

Palavras-chave: Ensino de alemão como língua estrangeira; aprendizagem cultural; literatura

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit untersucht den Einsatz brasilianischer Literatur mit Deutschland-Bezug bei der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer im brasilianischen Germanistikstudium. Dabei werden die Erzählungen *A velha* und *O mau humor de Wotan*, die vom brasilianischen Schriftsteller João Guimarães Rosa geschrieben wurden, im Hinblick auf ihr Potenzial analysiert, die brasilianischen Germanistikstudenten für Aspekte wie das kulturelle Lernen und die diskursive Dimension der Sprache zu sensibilisieren. Hierfür wird die Ausgangssituation der Deutschlehrausbildung im hiesigen Kontext untersucht. Darauf aufbauend werden aktuelle Tendenzen innerhalb der Bereichen Literatur und Kulturstudien diskutiert. Dabei werden Schlüsselbegriffe wie das kulturelle Lernen definiert und der Ansatz der *Didaktik der Literarizität* (Dobstadt, Riedner 2011) wird kritisch betrachtet. Es wird vorgeschlagen, diesen Ansatz für den brasilianischen Kontext zu erweitern, um somit der diskursiven Dimension sowie dem dialogischen Charakter der Sprache (Maingueneau 2014, Bakhtin 1997, 2006) mehr Rechnung zu tragen. Dabei wird eine *Didaktik der poetischen Diskursivität* skizziert, die den diskursiven Charakter der Sprache betont und die literarischen Texte als Teil von Sprachgemeinschaften betrachtet. Aufbauend auf diese theoretischen Überlegungen werden zwei Erzählungen des brasilianischen Schriftstellers João Guimarães Rosa analysiert, die zahlreiche Elemente aufweisen, die auf einen Deutschland-Bezug hindeuten. Durch die Analyse dieser Erzählungen wird gezeigt, dass sie in der Ausbildung von Deutschlehrern in Brasilien verwendet werden können, mit dem Ziel, die brasilianischen Studenten für kulturelle Aspekte zu sensibilisieren und wie diese Eingang in literarischen Texten finden. Darüber hinaus wird aus der Analyse der Texte deutlich, wie diese mit unterschiedlichen Diskursen interagieren und dabei einen subjektiven Blick auf ein historisches Ereignis (den Zweiten Weltkrieg) werfen, indem sie aus der Perspektive eines Ich-Erzählers in Deutschland in den 1930er Jahren berichten. Die in dieser Masterarbeit analysierten Erzählungen können als einen möglichen Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem kulturellen Lernen und mit der diskursiven Dimension der Sprache in der brasilianischen Deutschlehrausbildung fungieren.

Stichwörter: Deutsch als Fremdsprache; kulturelles Lernen; Literatur

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	9
1. DIE AUSGANGSSITUATION	13
1.1 Das Fach Germanistik in Brasilien	13
1.2 Germanistikstudium in Brasilien	19
1.3 Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudium	23
2. THEORETISCHE GRUNDLAGE	28
2.1 Schwerpunkt Kulturstudien.....	28
2.1.1 Kulturstudien und das Fach DaF.....	29
2.1.2 Kulturelles Lernen	37
2.1.3 Kulturelles Lernen und Literatur	39
2.2 Schwerpunkt Literatur und das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache	42
2.2.1 Aktuelle Tendenzen bei der Arbeit mit literarischen Texten im DaF	44
2.2.1.1 Die symbolische Kompetenz	45
2.2.1.2 Die Didaktik der Literarizität.....	47
2.2.2 Von der Didaktik der Literarizität zur Didaktik der poetischen Diskursivität	52
2.2.3 Wichtige Aspekte für den Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudium	60
2.2.4 Interkulturelle Literaturwissenschaft.....	63
3. ANALYSE DER LITERARISCHEN TEXTE	73
3.1 Brasilianische Literatur mit Deutschland-Bezug am Beispiel Guimarães Rosa	74
3.2 A velha [Die Alte].....	77
3.3 O mau humor de Wotan [Wotans schlechte Laune]	87
3.4 Konsequenzen für die praktische Anwendung der Texte im Studium	94
4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	97
LITERATURVERZEICHNIS	101

EINLEITUNG

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Frage nach dem zweckmäßigen Einsatz brasilianischer Literatur mit Deutschland-Bezug im brasilianischen Germanistikstudium auseinander. Den Hintergrund für die in dieser Arbeit geführten Diskussionen bildet ein erweitertes Verständnis von Sprache, Fremdsprachenunterricht sowie von den Aufgaben bzw. Fähigkeiten, mit denen die brasilianischen Studierenden im Rahmen ihres Studiums konfrontiert werden (sollten). Weiterhin stellt eine genauere Reflexion über die Spezifika des brasilianischen Germanistikstudiengangs und ihre Folgen bzw. die Notwendigkeit, diesen Spezifika Rechnung zu tragen, die Grundlage für diese Masterarbeit dar.

Ziel der Arbeit ist es, am Beispiel der Auseinandersetzung mit ausgewählten Texten der brasilianischen Literatur, die einen Deutschland-Bezug aufweisen, Germanistikstudierende und -dozenten für Fragen und Aspekte zu sensibilisieren, die aufgrund der Spezifika dieses Studiengangs eine zentrale Rolle spielen können: Zum einen die Bedeutung von kulturellen Phänomenen für eine zweckmäßige Ausbildung von Germanisten bzw. Deutschlehrern außerhalb des deutschsprachigen Raums – wobei der Fokus hier auf den Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland liegt.¹ Zum anderen die Reflexion über (und die Sensibilisierung für) die Sprache als ein diskursives, komplexes Phänomen – das als solche auch im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollte – und dabei die unabdingbare Rolle literarischer Texte in diesem Themenbereich. Ein weiteres Ziel der Arbeit bildet die verstärkte Verzahnung von verschiedenen Bereichen – Kulturstudien, Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik –, die als untrennbar für den Kontext der brasilianischen Germanistik betrachtet wird. Zu diesem Zweck werden die Erzählungen „*A velha*“ und „*O mau humor de Wotan*“ des brasilianischen Schriftstellers João Guimarães Rosa (1908-1967) untersucht.

¹ An dieser Stelle ist es notwendig zu erwähnen, dass die vorliegende Masterarbeit exemplarisch auf die Bezüge zwischen Brasilien und Deutschland eingeht. Die anderen deutschsprachigen Länder sollten aber nicht vergessen werden. Deshalb sind weitere Arbeiten in diesem Bereich mit Schwerpunkt auf die Bezüge zwischen Brasilien und Österreich oder der Schweiz auch notwendig, um die Ausbildung der brasilianischen Germanistikstudierenden zu bereichern. Das bildet ein Forschungsdesiderat, das im Rahmen der brasilianischen Germanistik noch zu untersuchen ist.

Hierbei möchte ich betonen, dass der vorliegenden Masterarbeit ein differenziertes Verständnis von Sprache und Sprachunterricht zugrunde liegt, das seinerseits Auswirkungen auf die Konturierung eines Germanistikstudiengangs sowie auf den im Rahmen dieses Studiengangs angebotenen fremdsprachlichen Literaturunterricht hat. Ich gehe von der Auffassung aus, dass Sprache als komplexes und vielschichtiges Phänomen zugleich ein Medium ist, *durch das* die Menschen kommunizieren und *in dem* sie Bedeutungen ständig aushandeln und die sie umgebende Welt interpretieren. Dies bedeutet, dass wir als Individuen uns immer in einem selbstgesponnenen Netz von Deutungen und Interpretationen der Welt bzw. der Wirklichkeit verorten. Auf diesem Sprachverständnis aufbauend wird der Fremdsprachenunterricht als Raum konzipiert, in dem es u.a. darum geht, die Lernenden für solche Bedeutungsbildungsprozesse zu sensibilisieren. Der Fremdsprachenunterricht beschränkt sich demzufolge nicht darauf, die Fremdsprache als System in sich selbst zu lehren oder zu lernen, sondern sich auch mit dem kulturellen, soziogeschichtlichen Universum dieser Sprache auseinanderzusetzen. Dadurch kann das Erlernen der Fremdsprache relevanter für die Lernenden erscheinen.

Vor dem Hintergrund eines erweiterten Verständnisses vom Fremdsprachenunterricht sowie der bereits erwähnten Ziele der Sensibilisierung der Studierenden für kulturelle Phänomene und für die Diskursivität der Sprache² begründet sich die Arbeit mit auf Portugiesisch verfassten Texten des brasilianischen Schriftstellers João Guimarães Rosa. Das Ziel der Arbeit mit solchen Texten beruht nicht auf dem Erlernen der deutschen Sprache bzw. auf der Sprachmittlung durch die Auseinandersetzung mit auf Deutsch verfassten literarischen Texten. Vielmehr geht es darum, im Kontext der brasilianischen Germanistik Guimarães Rosas Texte als ein Beispiel unter anderen literarischen Texten zu betrachten, die einen subjektiven, individuellen Blick werfen auf einen spezifischen historischen Kontext und die Bezüge, die dadurch zwischen Brasilien und Deutschland entstehen. Als eine subjektive Stimme innerhalb spezifischer Diskurse im Raum Brasilien-Deutschland, können die hier zu analysierenden Texte Guimarães Rosas als möglicher Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Themen bzw. Fragen, die im Kontext der brasilianischen Germanistik wichtig sind, verwendet werden.

² Auf die Frage nach der Diskursivität der Sprache wird in Kapitel 2.2 näher eingegangen.

Des Weiteren bildet ein spezifisches Verständnis von Literatur die Grundlage der in der vorliegenden Masterarbeit angeführten Überlegungen und Vorschläge. In diesem Zusammenhang wird Literatur als eine sprachliche Ausdrucksweise verstanden, die der (alltäglichen) Sprache inhärenten Aspekte wie die Zitathaftigkeit, die Ambiguität, die Aushandlung von Bedeutung besonders nutzt, um dabei über Fragen bzw. Themen zu reflektieren und diese zu perspektivieren. Die Literatur wird hierbei als diskursive Praxis betrachtet, die Teil kommunikativer Gemeinschaften ist und als solche auch in einem Dialog mit anderen Texten und Diskursen steht. Außerdem wird Literatur als eine Ausdrucksweise konzipiert, die von unserer Welt und von uns als Subjekten spricht. Dieses Verständnis von Sprache, Fremdsprachenunterricht und Literatur hat Auswirkungen auf die Diskussionen um die Aufgaben und Zielsetzungen des Germanistikstudiums, die in den folgenden Kapiteln genauer betrachtet werden.

Um die Ziele dieser Untersuchung zu erreichen, wird im ersten Kapitel die Situation des Germanistikstudiums in Brasilien beschrieben. Dabei gehe ich auf die Implikationen ein, die sich daraus für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im akademischen Kontext und für die Gestaltung eines jeweiligen Studiengangs in dieser spezifischen Konstellation ergeben.

Im zweiten Kapitel wird zuerst die aktuelle Diskussion in Bezug auf die Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache dargestellt. Dabei werden Begriffe wie Kultur und kulturelles Lernen definiert. Des Weiteren wird die Rolle literarischer Texte beim kulturellen Lernen analysiert. Anschließend an die Diskussionen um die Kulturstudien und das Fach Deutsch als Fremdsprache wird im Kapitel 2.2. auf den Bereich Literatur innerhalb dieses Faches eingegangen. Hierfür richte ich zuerst den Blick auf aktuelle Tendenzen in der fachdidaktischen Diskussion um die Arbeit mit literarischen Texten. Bedeutsame Konzepte hierbei umfassen die symbolische Kompetenz sowie die Didaktik der Literarizität. Beruhend auf der Analyse dieser aktuellen Ansätzen, setze ich mich kritisch mit dem Ansatz der Didaktik der Literarizität auseinander. Dabei formuliere ich Vorschläge, wie man diesen Ansatz umstrukturieren könnte, um den Fokus auf den Aspekt der Diskursivität der Sprache zu legen. Darauf aufbauend schlage ich die Umbenennung der Didaktik der Diskursivität in die Didaktik der poetischen Diskursivität vor, die – wie im Kapitel 2.2.2. argumentiert wird – meines Erachtens den theoretischen Rahmen für einen zweckmäßigen Einsatz literarischer Texte im Germanistikstudium bzw. in der

Ausbildung DaF-Lehrer in Brasilien darstellt. Darüber hinaus wird im Kapitel 2.2.4. auf die interkulturelle Literaturwissenschaft eingegangen, die – zusammen mit den in Kapitel 2. dargestellten Überlegungen über kulturelles Lernen und die Rolle literarischer Texte im DaF-Kontext – den Bezugsrahmen für die Analyse der ausgewählten literarischen Texten bildet.

Anknüpfend an die in Kapitel 1 und 2 geführten Diskussionen werden im dritten Kapitel zwei Texte des brasilianischen Schriftstellers João Guimarães Rosa analysiert, die aufgrund ihres Deutschland-Bezugs ein Potenzial für den Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudium aufweisen.

Abschließend werden im vierten Kapitel die Schlussfolgerungen der Analyse dargestellt. Außerdem wird ein Ausblick für zukünftige Arbeiten präsentiert.

1. DIE AUSGANGSSITUATION

Dieses Kapitel beschreibt den Kontext des Germanistikstudiums in Brasilien, der den Ausgangspunkt für die in der vorliegenden Masterarbeit vorgenommene Untersuchung bildet. Zuerst werden die Situation sowie aktuelle Tendenzen der Auslandsgermanistik bzw. des Deutschen als Fremdsprache im nichtdeutschsprachigen Kontext beschrieben. Darauf aufbauend wird auf die Besonderheiten des Faches im brasilianischen Kontext eingegangen.

1.1 DAS FACH GERMANISTIK IN BRASILIEN³

Wenn früher das Verhältnis von Inlands- und Auslandsgermanistik kaum problematisiert wurde – weil die Auslandsgermanistik sich in ihren Anfängen “stillschweigend und unreflektiert an der [...] Inlandsgermanistik [orientierte]” (HELBIG 2005: 4) –, so besteht seit mehreren Jahren in der Fachdiskussion Konsens darüber, dass das Fach Auslandsgermanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache im außereuropäischen Kontext “anders gewichtet und vermittelt werden [muss] als in Europa” (RALL 2001: 140). Der Grund hierfür sind die unterschiedlichen Kontexte und Perspektiven, die in nichtdeutschsprachigen Ländern auftreten und die für die Konstituierung und Entwicklung des Faches ausschlaggebend sind. Da sich die sozialen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen von Land zu Land stark unterscheiden, ist es ein Bereich von hoher Vielfältigkeit (KUßLER 2001: 1324).

³ In dieser Arbeit wird der Begriff *brasilianische Germanistik* als Entsprechung für das Fach verwendet, das in Brasilien oft *Letras Alemão* genannt wird und die sowohl Fächer wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Übersetzung und Kulturstudien als auch die Ausbildung zum Lehren des Deutschen als Fremdsprache umfasst. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass sich das Fach *brasilianische Germanistik* – wie die in vielen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Europas betriebene Germanistik – sowohl in den Bedingungen als auch in den Fragestellungen maßgeblich von der deutschsprachigen Germanistik unterscheidet.

Dazu kommt die Diskussion um die Bezeichnung der im In- und Ausland angebotenen Fächern. Hierbei herrscht nicht selten im Fach noch Unklarheit in Bezug auf die Differenzierung von Termini wie *Inlandsgermanistik*, *Auslandsgermanistik* und die Zuordnung bzw. Selbständigkeit des Faches *Deutsch als Fremdsprache*. Oft steht der Begriff *Auslandsgermanistik* in Opposition zum Begriff *Inlandsgermanistik* und bezeichnet die Germanistik, die in nichtdeutschsprachigen Ländern – also im Ausland – betrieben wird. Als besonders problematisch stellt sich die Differenzierung im nichtdeutschsprachigen Kontext zwischen den Bezeichnungen *Auslandsgermanistik* und *Deutsch als Fremdsprache* heraus: Während es in den deutschsprachigen Ländern eine scheinbar deutliche Unterscheidung zwischen den Studiengängen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache gibt, ist die Situation in nichtdeutschsprachigen Ländern wesentlich komplizierter.

In Bezug auf die inhärente Komplexität und Mannigfaltigkeit des Faches außerhalb des deutschsprachigen Raums weist der Germanist Csaba Földes (2012) darauf hin, dass die binäre Begrifflichkeit *Auslands-* und *Inlandsgermanistik* sehr problematisch ist. Sie suggeriert, so Földes, eine Gleichsetzung von Sprach- und Staatsgrenzen, die es als solche nicht gibt (ebd.: 31). Außerdem führt eine so strikte Trennung zwischen *Auslands-* und *Inlandsgermanistik* – oder fremdkulturelle und eigenkulturelle Germanistik – dazu, dass die Disziplinen pauschalisiert werden: die eigenkulturelle Germanistik wird auf eine Binnenperspektive und die fremdkulturelle Germanistik auf eine Außenperspektive reduziert. Weiterhin stellt Földes fest, dass diese Terminologie den Eindruck vermittelt, als wäre die Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums ein homogenes und einheitliches Fach (ebd.). Das Szenario außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums ist so unterschiedlich, dass nach Földes die fremdkulturellen Germanistiken ausschließlich einen einzigen Aspekt gemeinsam haben: dass sie zum Teil von einer anderen kulturellen Realität ausgehen als die primär eigenkulturelle Germanistik und diese Alterität zu einem fundierenden Reflexionspunkt nehmen. Dementsprechend werden Vertreter primär ‚fremdkultureller‘ Germanistiken mit Kulturdifferenzen (und Kulturähnlichkeiten bzw. -übereinstimmungen) sowohl als Lebenserfahrung wie auch als Reflexionsgegenstand konfrontiert“ (ebd.: 32). Daran knüpft der an der Universität Leipzig im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätige Professor Christian Fandrych an und kommentiert die Problematik, welche die Begriffe *Auslands-* sowie

Inlandsgermanistik mit sich bringen. Der Begriff *Auslandsgermanistik* suggeriert nach Fandrych eine "grundsätzliche Vergleichbarkeit der disziplinären Voraussetzungen und Gegenstandsdefinitionen im nichtdeutschsprachigen Raum", die in der Wirklichkeit nicht vorhanden ist, da die Auslandsgermanistik in verschiedenen Ländern und somit verschiedenen Kontexten sehr unterschiedlich ist (FANDRYCH 2006: 75f.). In diesem Sinn wäre eine Bezeichnung wie z.B. die *brasilianische Germanistik*, die *polnische Germanistik*, die *mexikanische Germanistik* adäquater, denn dadurch würde man der Heterogenität innerhalb der sogenannten Auslandsgermanistik mehr Rechnung tragen.

Neben den unterschiedlichen Richtungen der Auslandsgermanistik besteht jedoch eine internationale Germanistik, die sich aus einer akademischen und wissenschaftlichen Zusammenarbeit der vielfältigen Szenen innerhalb der Germanistik in nichtdeutschsprachigen Kontexten entwickelt. Indem sich die internationale Germanistik der Dichotomie von *Inlands-* und *Auslandsgermanistik* entzieht, ermuntert sie einen effektiven Dialog zwischen Teilnehmern unterschiedlicher wissenschaftlicher Kontexte. Als Beispiel dieser Zusammenarbeit steht die Internationale Vereinigung für Germanistik (IVG), deren Aufgabe darin besteht, die internationale Kooperation auf den Gebieten der Germanistik zu fördern, wie es auf der Internetseite des Verbands zu lesen ist.⁴

Obwohl die Bedingungen und Konstellationen in den nichtdeutschsprachigen Ländern sehr unterschiedlich sind, lässt sich ein grundsätzlicher Unterschied in Bezug auf die Germanistik – bzw. auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – im deutschsprachigen Raum erkennen: Die im nichtdeutschsprachigen Raum betriebene Germanistik, wie Fandrych und Hufeisen argumentieren, hat „immer mit einem spezifischen Kontrast, einer spezifischen fremdsprachlichen und historisch-kulturellen Perspektive auf das Deutsche zu tun“ (FANDRYCH; HUFEISEN 2010: 36).

In diesem Kontext erscheint die etwas ältere Aussage von Alois Wierlacher als besonders aussagekräftig: Schon in den 1980er Jahren plädierte er dafür, dass ein Paradigmenwechsel in der Germanistik – spezifisch in den Auslandsgermanistiken – stattfinden musste. Die Auslandsgermanistik – so fasst Peter Zimmermann das Plädoyer Wierlachers zusammen – sollte „sich von der Vorstellung frei machen, es

⁴ Informationen zugänglich unter: <<http://www.ivg2015-tongji.com/index.php?classid=804>> zuletzt verifiziert am 28.07.2015.

gäbe eine dem Fach immanente Sachlogik, die überall auf der Welt gleichermaßen zu vermitteln sei. Stattdessen soll sie Gegenstand, Methodik und Zielsetzung den Bedürfnissen und Erfahrungen ihrer Adressaten gemäß kulturspezifisch differenzieren“ (ZIMMERMANN 1989: 15). Hier wird die Notwendigkeit der Berücksichtigung des jeweiligen Bedarfs und der Bedürfnisse der unterschiedlichen kulturellen – und akademischen – Konstellationen deutlich.

Besonders wichtig in der Diskussion um die Germanistik in nichtdeutschsprachigen Kontexten ist die Tatsache, dass dieses Fach spezifische Eigenschaften, Gegenstände sowie Perspektiven über die Untersuchungsgegenstände hat, sodass eine Reflexion über das Fach in den jeweiligen vielfältigen Kontexten erforderlich ist. In Bezug auf den außereuropäischen Kontext schreibt Rall (2001: 141), dass sich die Notwendigkeit von Curriculumentwicklungen, die sich an den konkreten Gegebenheiten sowie dem Bedarf der einzelnen Länder orientieren, immer mehr im Fach durchsetzt. In diesem Zusammenhang nennt Rall einige Länder, in denen die Studiengänge neustrukturiert wurden, um sich an die örtlichen An- und Herausforderungen anzupassen – als radikalstes Beispiel hierfür werden die USA genannt, die sich relativ früh (in den 1970er Jahren) von der deutschsprachigen Germanistik distanzieren und die universitären Studiengänge mit der Umwandlung in *German studies* umstrukturierten (ebd.). Die Strukturierung der wissenschaftlichen Gemeinschaften, die nicht zuletzt auf die existierenden Spannungen zwischen eigen- und fremdkulturellen Germanistiken zurückzuführen ist, beeinflussen auch die Germanistikstudiengänge. Diese haben im nichtdeutschsprachigen Raum häufig eine doppelte Funktion: Einerseits reflektieren sie Fragen der wissenschaftlichen Arbeit, andererseits aber versuchen sie auch den Erwartungen und den Druck des gesellschaftlichen Umfelds für die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte in verschiedenen Bereichen – insbesondere aber im Schulwesen – entgegenzukommen.

Ein besonderer Aspekt der Auslandsgermanistik bzw. des Deutschen als Fremdsprache in Lateinamerika umfasst die Zusammenarbeit mit anderen Sprachabteilungen innerhalb der Universitäten, welche nicht selten die einzige Überlebenschance für die in der Regel kleinen Germanistikabteilungen ist und Auswirkungen auf die Strukturierung der Studiengänge hat (RALL 2001: 144). Neben der Kooperation zwischen Disziplinen stellt sich die Verzahnung der im deutschsprachigen Kontext tendenziell getrennt betrachteten Fächer Germanistik

und Deutsch als Fremdsprache als die grundlegende Besonderheit des lateinamerikanischen Kontexts heraus (ebd.: 141). Das hat Konsequenzen auf das Verständnis von dem, was die Komponenten des Faches sind, und folglich auf die Disziplinen, welche die hiesigen Studiengänge ausmachen. Diese Studiengänge sind sehr mannigfältig und durch Interdisziplinarität gekennzeichnet (ebd.: 142) und stehen nach Saringen (2001: 1448) oft in einer Art "Scharnierstelle zwischen Sprachvermittlung und Germanistik". Dazu kommt noch die erforderliche Zusammenarbeit zwischen der Germanistik und der jeweiligen Nationalphilologie im entsprechenden Land. In letzter Zeit setzt sich das Erkenntnis durch, dass eine intensivere Kooperation zwischen der Germanistik und der Romanistik in Brasilien aber auch im deutschsprachigen Raum erforderlich ist. Denn in Brasilien beispielweise gibt es viel deutschsprachiges Material bzw. Quellen, die ans Licht kommen und nur für Forscher mit germanistischem Hintergrund zugänglich sind. Auch im deutschsprachigen Raum werden in den letzten Jahren systematisch die literaturgeschichtlichen Beziehungen zu Brasilien ausgewertet. Daher ist die Beteiligung der Germanistik in Brasilien sowie der Romanistik im deutschsprachigen Raum wünschenswert, damit diese Bereiche an politischer Relevanz und Legitimität, sowie an Bedeutung und Visibilität in der wissenschaftlichen Szene gewinnen (SOETHE 2010: 532).

Im brasilianischen Kontext besitzt das Fach Germanistik eine etablierte Position und hat in den letzten Jahren ein Wachstum erfahren. Brasilien hat eine relativ lange Tradition in den Beziehungen zum deutschsprachigen Raum, insbesondere zu Deutschland. Hierbei ist die Einwanderung von vielen deutschsprachigen Migranten nach Brasilien – vor allem nach Südbrasilien – hervorzuheben, die sicherlich Einfluss auf die aktuelle Situation der Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur hatte. In den südlichen Bundesstaaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná konzentrierte sich die deutsche Immigration und circa 350.000 Einwanderer ließen sich zwischen 1824 und 1952 in dieser Region nieder (SOETHE 2010: 1624). Ab Mitte des neunzehnten Jahrhunderts wurde die deutsche Sprache wegen der großen Zahl an Einwanderern aus deutschsprachigen Ländern zu einem wichtigen Bestandteil des kulturellen Lebens in Südbrasilien, sodass in der Region ein gut strukturiertes deutschsprachiges Schulwesen sowie eine deutschsprachige Presse aufgebaut wurden (SOETHE 2010: 1625). Ab 1938 veränderte jedoch die Nationalisierungspolitik der diktatorischen Regierung von

Getúlio Vargas und der Eintritt Brasiliens auf der Seite der Alliierten in den zweiten Weltkrieg die Lage. Mit dem Verbot der Verwendung des Deutschen in der Öffentlichkeit wurde der Höhenpunkt der Nationalisierungspolitik erreicht (KAUFMANN 2003: 30f.).⁵ Dies führte dazu, dass die deutsche Sprache und Kultur nicht mehr in der Öffentlichkeit präsent waren wie früher. Mit dem Ende des zweiten Weltkriegs sowie der Vargas-Diktatur veränderte sich langsam die Situation. Ab den 1960er Jahren gewann das Deutsche im Kontext des sich erweiternden und zunehmenden Wirtschaftsaustauschs zwischen Deutschland und Brasilien wieder an Bedeutung und Deutschland wurde zu einem wichtigen wirtschaftlich-technischen Kooperationspartner Brasiliens (SARTINGEN 2001: 1445f.). Auch die mediale Präsenz des vereinigten Deutschlands ab 1989 trug zur Steigerung des Interesses für die deutsche Sprache bei, was sich u.a. in der Zahl der Deutschlerner widerspiegelte: Seit der ökonomischen und politischen Stabilisierung Brasiliens ab Mitte der 1990er Jahre ließ sich nicht nur in Südbrasilien aber auch in anderen Regionen ein deutlicher Anstieg der Lernerzahlen beobachten (SOETHE 2010: 1625). Heutzutage genießt das Deutsche eine vielversprechende Situation: In den letzten ist die Anzahl von Deutschlernern in Brasilien um 30% gestiegen. Laut Informationen der durch das deutsche Auswärtige Amt geführten Datenerhebung lernen insgesamt 135 000 Menschen in Brasilien Deutsch.⁶ Zudem wurden in den letzten Jahren verschiedene Maßnahmen vonseiten der brasilianischen Regierung durchgeführt, die dem Ausbau des Angebots an Deutschunterricht auf schulischem aber auch universitärem Niveau Impulse gaben.⁷ Hinsichtlich eines solchen Szenarios gewinnt die Diskussion um die Deutschlehrerausbildung in Brasilien an Bedeutung.

⁵ Die Monographie „A política da língua na Era Vargas. Proibição do falar alemão e resistência“ von Cynthia Machado Campos (2006) bietet eine ausführliche Darstellung der politischen und geschichtlichen Lage in Bezug auf die deutsche Sprache/deutschsprachige Gemeinschaften in Südbrasilien in den Jahren 1937-1945.

⁶ Deutsch als Fremdsprache weltweit – Datenerhebung 2015. Auswärtiges Amt. Verfügbar unter < > Zuletzt verifiziert am 28.07.2015.

⁷ In den letzten vier Jahren gründete die brasilianische Regierung das Programm „Ciências sem Fronteiras“, das auf die internationale wissenschaftliche Kooperation zwischen Hochschulen abzielt. Innerhalb des Programms wurde auch die Initiative „Sprachen ohne Grenzen“ ins Leben gerufen, die das Ziel hat, das Erlernen von Fremdsprachen gezielt zu fördern.

1.2 GERMANISTIKSTUDIUM IN BRASILien

Das Angebot von Germanistikstudiengängen (in der ortsansässigen Bezeichnung als *Letras Alemão* genannt) an brasilianischen Hochschulen weist eine alte Tradition auf und geht auf die 30er Jahren zurück. Derzeit werden an 13 Hochschulen Germanistikstudiengänge in den Bereichen Linguistik, Übersetzung oder Literatur bzw. im Bereich Fremdsprachenunterricht angeboten (CHAVES 2012: 7). In Bezug auf die Struktur der Universitätsstudiengänge in Brasilien – sowie in Lateinamerika allgemein – weist Kaufmann (2003: 35) darauf hin, dass zwischen den verschiedenen Kursangeboten unterschieden werden muss, die sich mit der deutschen Sprache und der Germanistik beschäftigen. Die brasilianischen *Letras*-Studiengänge bieten verschiedene Möglichkeiten der Ausbildung an (Lehrerausbildung, Übersetzerausbildung, Ausbildung als Bachelor in Literatur-, Sprach- oder Übersetzungswissenschaft) und werden durch eine Vielfalt von Bereichen und eine flexible Struktur charakterisiert.⁸ Neben den sogenannten germanistischen Disziplinen (d.h., der Beschäftigung mit der deutschen Sprache sowie den deutschsprachigen Kulturen) gehören auch Disziplinen in den Bereichen Romanistik, Brazilianistik, Literaturtheorie, Linguistik, Übersetzungstheorie sowie Fremdsprachendidaktik (je nach Schwerpunkt des Studiengangs) zum Curriculum (SOETHE 2010: 1626; CHAVES 2012: 10). Angesichts des vielfältigen Profils sowohl der Deutschstudiengänge als auch ihrer Absolventen sind viele Institutionen in nichtdeutschsprachigen Ländern zu der Erkenntnis gekommen, „dass ein traditionelles, literaturwissenschaftlich ausgerichtetes Germanistikstudium nicht unbedingt auf die Anforderungen [vorbereitet]“, die auf die der Absolvente treffen könnte (RALL 2001: 146).

Eine Besonderheit, die brasilianische Studiengänge von denjenigen anderer Länder (insbesondere von Ländern im europäischen Kontext) und vor allem von Germanistik- oder DaF-Studiengängen im deutschsprachigen Raum unterscheidet, aber für die Strukturierung dieser Studiengänge maßgeblich ist, ist die Tatsache, dass die große Mehrheit der Studierenden ohne vorherige Deutschkenntnisse an die Universität kommt (vgl. KAUFMANN 2003: 34; MONTEIRO 2012: 212). Deshalb

⁸ Hierbei ist notwendig zu beachten, dass die brasilianischen Hochschulstudiengänge nicht am Bologna-Prozess teilgenommen haben. Daher ist die brasilianische Ausbildung als *Bachelor* von der europäischen Bezeichnung zu unterscheiden.

argumentiert Voerke (2013: 119f.) berechtigterweise dafür, dass die brasilianische Germanistik-Ausbildung stets mehrdimensional zu konzipieren sei, wobei sich die Fächer Deutsch als Fremdsprache und Germanistik sinnvoll ergänzen könnten. Da die meisten Studierenden das Studium ohne Kenntnisse der Fremdsprache beginnen, sind die ersten Studienjahre zwangsläufig dem Erwerb der deutschen Sprache gewidmet. Dazu kommt, dass die Anzahl der Studienzeiten zwischen dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache und den anderen, fachwissenschaftlichen Disziplinen geteilt wird, sodass die Stunden, die für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache bestimmt sind, unzureichend sind, um ein hohes Sprachniveau zu erreichen. Obgleich sich die Situation von Institution zu Institution unterscheidet, haben insgesamt die meisten Absolventen ein Sprachniveau, das dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens vergleichbar ist (CHAVES 2012: 10). Dies erweist sich als problematisch, wenn man die beruflichen Perspektiven der Absolventen betrachtet. Denn ein geringes Sprachniveau ist in der Regel unzulänglich, um beruflich mit Deutsch arbeiten zu können – insbesondere wenn die Mehrheit der Studierenden als Deutschlehrer tätig werden (vgl. dazu SARTINGEN 2001; SOETHE 2010). Angesichts dieser Situation zeichnet es sich als sehr notwendig ab, Forschungen und Maßnahmen zu unternehmen, die zur Verbesserung des sprachlichen Niveaus sowie der Qualität der Ausbildung im brasilianischen Germanistikstudium führen.⁹

Ein weiteres Charakteristikum des brasilianischen Germanistikstudiums besteht darin, dass die im Studium angebotenen Disziplinen zum größten Teil eine *germanistische Natur* haben und sich der deutschen Sprache, der deutschsprachigen Literatur und der Übersetzung widmen. Daraus ergeben sich Folgen für die spätere berufliche Tätigkeit der Absolventen. In Bezug auf die Lehrerausbildung bezeichnet es Monteiro (2012: 212) als besorgniserregend, dass die zukünftigen Deutschlehrer sich im besten Fall erst in den letzten Semestern des Studiums mit spezifischen Themen und Fragen des Fremdsprachenunterrichts auseinandersetzen. Da im Studium Fachwissen und Didaktik oft getrennt vermittelt werden, kommt der Vorbereitung auf eine Lehrtätigkeit nur eine untergeordnete Rolle

⁹ Als Beispiel einer Untersuchung, die sich mit dem brasilianischen Germanistikstudium auseinandersetzt und Vorschläge für Änderungen macht, gilt die Masterarbeit von Giovanna Ribeiro Chaves (2012). Die Arbeit diagnostiziert das Sprachniveau von Studenten des Germanistikstudiengangs an der Bundesuniversität Paraná und stellt eine Basis für die Durchführung von Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Kenntnisse der Studenten dar.

zu (VOERKEL 2013: 120). Deshalb zeichnet sich die Verzahnung von Fachinhalten, Didaktik und Praxis als unerlässlich und ausbaufähig aus.

Darüber hinaus besteht die Funktion bzw. Aufgabe, die dem Fach Germanistik in Brasilien zugeordnet wird, in einem weiteren besonderen Merkmal dieser Disziplin. Da das Fach unbedingt zwischen Kulturen verortet ist, wird es als Vermittler zwischen Kulturen verstanden. Der Gegenstand des Faches – d.h., die deutsche Sprache und alle kulturellen Manifestationen in dieser Sprache bzw. die mit dieser Sprache verbunden sind –, „setzt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen voraus [...] und deshalb soll die Germanistik [...] die Aufgabe des Fremdkulturmittlers sowie des Förderers von interkulturellem Austausch annehmen“ (CHAVES 2012: 8f.). Aus diesem Zitat lassen sich meines Erachtens zwei wichtigen Punkte ableiten, auf die zunächst eingegangen wird:

Erstens, dass die brasilianische Germanistik sich notwendigerweise zwischen Kulturen befindet. Dies bedeutet, dass die Beschäftigung mit der deutschen Sprache – und sei es in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache, in der Analyse linguistischer oder literarischer Phänomene sowie in der Übersetzung) immer die Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen voraussetzt, da Sprache und Kultur in dieser Konzeption als untrennbar betrachtet werden. Zweitens, dass die Hauptbedingung des Faches – nämlich die Beschäftigung mit der deutschen Sprache aus einer brasilianischen Perspektive, die dem deutschsprachigen Blick auf das Fach nicht gleichzusetzen ist –, den (inter)kulturellen Dialog bzw. die kontrastive Arbeit unvermeidbar macht.

Dieser Aspekt, nämlich die Aufgabe der brasilianischen Germanistik als akademischer Bereich der Verwirklichung eines Dialogs zwischen dem deutschsprachigen und dem brasilianischen kulturellen Raum in Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft, stellt eine wichtige Grundlage für die Diskussion um das Germanistikstudium im hiesigen Kontext dar. Daraus ergibt sich ein zentrales Lernziel für das Germanistikstudium in Brasilien: “(...) sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlich kompetente Vermittler auszubilden, die fähig sind, vorwiegend als Lehrer im Schulwesen, aber auch in anverwandten Bereichen wie u.a. Übersetzung, Kulturaustausch, Verlagswesen, zur Beziehung zwischen Brasilien und deutschsprachigen Ländern im kulturellen Bereich bzw. zur Wahrnehmung der deutschsprachigen Kultur in Brasilien irgendwie beizutragen” (CHAVES 2012: 9). Um

ein solches Ziel zu erreichen, ist es nötig, sich im Laufe des Studiums mit diesem Dialog bzw. mit diesen Beziehungen auseinanderzusetzen.

Aufgrund der oben angeführten Spezifika der Germanistik in Brasilien betrachte ich es als wesentlich, die Diskussionen, die im internationalen – besonders im deutschsprachigen – Raum geführt werden, im Hinblick auf die lokalen Bedingungen des Faches zu reflektieren, indem die Ausgangssituation sowie die ansässigen An- und Herausforderungen dieser Konstellation berücksichtigt werden.

Es gilt daher, die Eigenschaften dieses Kontextes zum Vorteil des DaF-Unterrichts sowie der Ausbildung im akademischen Szenario auszunutzen. In diesem Zusammenhang plädiert Eggensperger (1997: 495) in seinem mittlerweile relativ alten, aber noch aktuellen Beitrag dafür, dass man die für das fremdsprachliche Lernen in vielen Aspekten vorteilhafte Situation brasilianischer Studierenden beachtet: nicht nur die Zielsprache, sondern auch ihre Ausgangssprache ist in der Regel gleich. Dies eröffnet den Dozenten die Möglichkeit einer kontrastiven Arbeit. Diese kontrastive Arbeit beschränkt sich jedoch nicht auf einer linguistischen Ebene: Im Bereich der Kulturwissenschaft und der Literaturvermittlung können die Themen für brasilianische Studenten interessanter werden, wenn kulturelle Phänomene bzw. Bezüge zwischen den deutschsprachigen Ländern und Brasilien thematisiert werden. Ein Beispiel hierfür könnte u.a. die Reflexion über die im deutschsprachigen Raum tradierten Deutungsmuster über Brasilien und umgekehrt sein.

Wie bereits in den vorherigen Abschnitten erläutert wurde, erweisen sich die Reflexion über die Umstrukturierung der aktuellen Curricula für Germanistik in Brasilien sowie das Treffen verschiedener Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität dieser Ausbildung als unentbehrlich für die Weiterentwicklung des Faches. Weiterhin zeichnet sich als besonders nötig die Herausarbeitung brasilienspezifischer Materialien ab, die den Fokus auf die Spezifika des brasilianischen Germanistikstudiengangs legen.

Ein Blick auf die veröffentlichten Publikationen im Rahmen des letzten Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverband (ALEG) präsentierten Beiträge zeigt, dass kontrastive Arbeiten und die Berücksichtigung der örtlichen Ausgangssituation immer mehr an Bedeutung in der Diskussion gewinnen.

In diesem Zusammenhang knüpft die vorliegende Masterarbeit an die aktuellen Diskussionen im Rahmen der brasilianischen Germanistik an und stellt einen Beitrag im Rahmen der Literaturwissenschaft bzw. der fremdsprachlichen

Literaturdidaktik dar. Weil die Förderung des kulturellen Dialogs eine bedeutende Rolle für die brasilianische Germanistik spielt, zeigt sich die Auseinandersetzung mit jenem Dialog im Studium als relevant. Dies kann u.a. durch die Beschäftigung mit literarischen Texten erfolgen, die kulturelle Bezüge zwischen Brasilien und dem deutschsprachigen Raum aufweisen und reflektieren.

1.3 LITERATURUNTERRICHT IM BRASILIANISCHEN GERMANISTIKSTUDIUM

Es gibt zwischen den brasilianischen Universitäten große Unterschiede in Bezug auf die Struktur der Germanistikstudiengänge, die sich sowohl inhaltlich als auch formal-curricular differenzieren (SARTINGEN 2001: 1447). Die Studierenden haben in der Regel die Möglichkeit, ein Studium auf Bakkalaureat – ggf. mit einem Fokus auf Übersetzung, Literatur- oder Sprachwissenschaft – oder auf Lehramt aufzunehmen. Die entsprechenden Richtungen haben natürlich unterschiedliche Formate und demzufolge unterschiedliche Foki. Die in dieser Masterarbeit geführten Diskussionen beziehen sich vor allem auf die Deutschlehrausbildung – d.h., auf die Studiengänge mit einem Abschluss für Lehramt. Somit wird hierbei auf den Literaturunterricht in diesem Kontext eingegangen.

In seinem Aufsatz „Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft“ (2012) argumentiert Karl Esselborn dafür, dass im Kontext der Auslandsgermanistik bzw. des Faches Deutsch als Fremdsprache im nichtdeutschsprachigen Kontext statt einer deutschen, nationalen Literaturgeschichte für jedes Land eine spezifische Auswahl der deutschsprachigen Literatur erforderlich ist, „die den jeweiligen kulturellen und literarischen Beziehungen und Gemeinsamkeiten Rechnung trägt“ (ESSELBORN 2012: 50). So plädiert er für eine interkulturelle Literaturvermittlung, die eine „beschränkte deutsche Sicht von DaF/interkultureller Germanistik“ überschreiten und somit zur stärkeren Berücksichtigung der Interdisziplinarität innerhalb des Faches beitragen kann.

Im Rahmen einer Diskussion um den Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudiengang ist die Arbeit von Claudia Dornbusch, *A literatura alemã nos trópicos. Uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras* (2005) hervorzuheben, die den Raum für die Reflexion über die Spezifika des

brasilianischen Kontextes schuf. Sie geht von der Frage aus, welcher Kanon der deutschsprachigen Literatur in Brasilien vorherrscht und reflektiert dabei die Notwendigkeit der Entwicklung eines Kanons, der sich an die lokalen Bedürfnisse anpasst. Dafür analysiert Dornbusch die Programme der Literaturkurse in den brasilianischen Germanistikstudiengängen. Dabei stellt sie fest, dass in diesen Kursen von einem in der deutschen germanistischen Tradition etablierten Kanon ausgegangen wird. Dabei werden einige Literaturepochen wie die Goethezeit (von der Aufklärung bis zum deutschen Klassizismus und zur Romantik) und die Literatur des 20. Jahrhunderts bevorzugt. Am häufigsten behandelte Autoren sind Lessing, Goethe, Schiller, Gottfried Keller, Rainer Maria Rilke, Bertolt Brecht, Franz Kafka, Heinrich Böll, Thomas Mann, Friedrich Dürrenmatt u.a. (cf. Dornbusch 2005: 87). Daran setzt die Autorin mit ihrer Kritik an und schlägt vor, dass bei der Entwicklung eines Kanons für den deutschsprachigen Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudiengang folgende Aspekte berücksichtigt werden: a) das Sprachniveau der Studierenden; b) die Beziehung zwischen fremdem Text *versus* brasilianischem Leser; und c) eine Internationalisierung der Kulturen und die Rolle der deutschsprachigen Literatur in einer Weltliteratur.¹⁰ Dabei formuliert sie eine Alternative für den literarischen Kanon für Brasilien, der solchen Aspekten mehr Rechnung zu tragen versucht. Besonders interessant in der Arbeit von Dornbusch ist die Reflexion über die Spezifika des brasilianischen Kontextes. In dieser Hinsicht stellt die Arbeit einen Ausgangspunkt für die Diskussion um die Literaturwissenschaft in der brasilianischen Germanistik dar.

Eine andere Arbeit, die an die von Dornbusch angefangene Diskussion anknüpft und relevante Aspekte zur Diskussion um den Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudiengang hervorhebt, ist die Dissertation von Henrique Evaldo Janzen (2005), mit dem Titel *O ATENEU e JAKOB VON GUNTEN: um diálogo intercultural possível* [*ATENEU und JAKOB VON GUNTEN: Möglichkeit eines interkulturellen Dialogs*]. In seiner Reflexion über die brasilianische Germanistik argumentiert Janzen für einen Ansatz, der auf der Interkulturalität und den Prozessen des Kulturtransfers basiert. Dabei schlägt er vor, in den Literaturkursen zuerst von einem brasilianischen Werk – also, vom eigenen kulturellen Kontext – auszugehen, um dadurch eine Brücke zum deutschsprachigen literarischen Werk – d.h., eine

¹⁰ Näheres über das Konzept der Weltliteratur sowie Begriffe wie Kanon, sieh das dritte Kapitel in der Arbeit von Claudia Dornbusch (2005).

Brücke zum fremdkulturellen Kontext – zu etablieren und dadurch einen Dialog zwischen beiden Texten zu verwirklichen.

Die Arbeiten von Dornbusch und Janzen stellen eine Bereicherung für die Diskussion um die Spezifika des brasilianischen akademischen Literaturunterrichts dar. Was die Deutschlehrausbildung und die Rolle der Literaturwissenschaft dabei betrifft, so gibt es noch wenige Arbeiten in Brasilien, die solchen Fragen nachgehen.¹¹ In der Hinsicht knüpft diese Masterarbeit an diesen Bedarf an und setzt sich als Ziel, die Reflexion über den Literaturunterricht im Kontext der Deutschlehrausbildung in Brasilien voranzutreiben.

Im Hinblick auf die in Kapitel 1.1 und 1.2 dargestellte Ausgangslage der brasilianischen Germanistik bzw. des brasilianischen Germanistikstudiengangs möchte ich für eine Erweiterung des Literaturunterrichts plädieren. Um die Aufgabe der brasilianischen Germanistik zu berücksichtigen – nämlich die Verwirklichung bzw. Intensivierung des kulturellen Dialogs zwischen dem brasilianischen und dem deutschsprachigen Raum –, möchte ich zwei Vorschläge machen, die eng miteinander verbunden sind. Zum Einen möchte ich vorschlagen, dass im Literaturunterricht neben dem etablierten Kanon auch Werke behandelt werden, die kulturelle Beziehungen zwischen Brasilien und dem deutschsprachigen Raum thematisieren bzw. Werke, die sich in diesem kulturellen Dialog/Raum verorten lassen. Zum Anderen sollte der Literaturunterricht meines Erachtens – angesichts der zukünftigen beruflichen Tätigkeit von vielen Absolventen, also Deutschlehrern, und der Tatsache, dass die Studierenden gleichzeitig Fremdsprachenlerner sind – auch Aspekte der aktuellen Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen. Dadurch könnte man literaturwissenschaftliches Fachwissen mit fremdsprachendidaktischen Fragen und Themen verzahnen.

Um diese Vorschläge am Beispiel der Analyse Guimarães Rosas deutschen Erzählungen zu verwirklichen, wird im folgenden Kapitel auf die aktuellen Diskussionen zu Literatur im fremdsprachendidaktischen Kontext eingegangen. Hierbei wird das Augenmerk besonders auf die Bereiche Kulturstudien und Literaturdidaktik im Fach DaF gerichtet. Diese bilden die Basis für die Analyse der

¹¹ Als ein neueres Beispiel für Forschung im Bereich des Einsatz literarischer Texte in der Fremdsprachen-vermittlung im Germanistikstudium steht die Arbeit von Natália Correa Porto Fadel Barcelos (2012), Dozentin an der UNESP/Araraquara.

ausgewählten Texte sowie für die Reflexion über die Arbeit mit literarischen Texten im Kontext des brasilianischen Germanistikstudiengangs.

An dieser Stelle möchte ich näher auf die Frage eingehen, wieso in dieser Masterarbeit der Vorschlag gemacht wird, im Germanistikstudium mit auf Portugiesisch verfassten Texten der brasilianischen Literatur zu arbeiten. Der Ausgangspunkt für diese Überlegungen bildet zum einen die Situation der hiesigen Studiengänge, wie sie in den vorherigen Kapiteln detailliert beschrieben wurde. Wie bereits erwähnt, nehmen die brasilianischen Studenten oft ohne deutsche Sprachkenntnisse das Studium auf und erreichen in der Regel ein etwa mittleres Sprachniveau, wenn sie Literaturkurse besuchen, was die Arbeit mit auf Deutsch verfassten komplexeren Texten erschweren kann. In diesem Sinn bieten auf Portugiesisch verfasste Texte – die einen deutlichen Bezug zum deutschsprachigen Raum und zur deutschen Sprache aufweisen, wie es der Fall bei den zu analysierenden Texten Guimarães Rosas ist – die Möglichkeit, sich mit komplexeren literarischen Texten auseinanderzusetzen und dabei einen Reflexionsraum für vielfältige Themen bzw. Fragen zu schaffen, die im Kontext des brasilianischen Germanistikstudiums relevant sind. Andererseits bildet ein erweitertes Verständnis von den Themen einer interkulturell konzipierten Germanistik den Ausgangspunkt für die Untersuchung und Arbeit mit Guimarães Rosas Texten im Rahmen der brasilianischen Germanistik. Hierbei geht es darum, die Spezifika des Faches und seine Konturen im brasilianischen Kontext zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang erweist sich der Einsatz solcher Texte als besonders fruchtbar für die brasilianische Germanistik, um Fragen der kulturellen Prozesse zwischen dem deutschsprachigen und dem brasilianischen Raum zu reflektieren bzw. zu diskutieren, neben der Beschäftigung mit deutschsprachigen Werken – die natürlich den Kern des Faches bilden – auch die Auseinandersetzung mit brasilianischen Autoren, die in ihren Werken das Deutsche – sowohl die deutsche Sprache als auch die deutsche Kultur – als Fremdes bzw. als fremdes Element innerhalb der brasilianischen Kultur darstellen und diese Fremdheit bzw. diese kulturellen Prozesse in verschiedenen Dimensionen inszenieren. Darüber hinaus kann die Beschäftigung mit diesen Texten den Literaturunterricht interessanter für die brasilianischen Studenten machen, da die Themen, die in den Texten aufgegriffen werden, sich auf den geschichtlichen und kulturellen Kontext des Heimatlands der Studierenden beziehen. Daher stellt sich meines Erachtens – wie in den folgenden

Kapiteln dieser Masterarbeit veranschaulicht wird – als sehr fruchtbar für den hiesigen Kontext heraus, einen Ansatz im brasilianischen Literaturunterricht zu verwenden, der die Aufmerksamkeit auf diese Beziehungen und Phänomene des kulturellen Austauschs zwischen deutschsprachigen Ländern und Brasilien lenkt. Dabei können die hier untersuchten Erzählungen Guimarães Rosas als ein Ausgangspunkt fungieren, um später auch durch andere, auf Deutsch verfasste Texte, die einen Brasilien-Bezug aufweisen, ergänzt zu werden.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieses Kapitel widmet sich der theoretischen Basis für die Reflexion um den Literaturunterricht im Kontext des brasilianischen Germanistikstudiums. Zuerst wird die geschichtliche Entwicklung zweier für das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache konstitutiven Bereiche aufgegriffen: zum Einen die Kulturstudien, wobei das kulturelle Lernen im Mittelpunkt der Diskussion steht; zum Anderen die aktuellen Tendenzen in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die aktuellen Diskussionen innerhalb des Faches gelenkt, wobei wesentliche Konzepte und Ansätze aufgegriffen und kritisch beleuchtet werden und zwar im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen dieser Masterarbeit. Darauf aufbauend wird vorgeschlagen, im Rahmen des brasilianischen Germanistikstudiums einen Ansatz im Literaturunterricht zu bevorzugen, der wesentliche Fragestellungen der Kulturstudien reflektiert und den Fokus auf die Literatur als diskursives Phänomen legt.

Da ein weiteres Ziel dieser Masterarbeit in der Verzahnung von Aspekten der Literaturwissenschaft und der fremdsprachendidaktischen Diskussion besteht, wird im letzten Abschnitt des theoretischen Teils auf die Interkulturelle Literaturwissenschaft eingegangen. Dabei werden Grundkonzepte dieses Ansatzes eingeführt, die bei der Analyse der ausgewählten literarischen Texte eine wichtige Rolle spielen.

2.1 SCHWERPUNKT KULTURSTUDIEN

Seit den 1970er Jahren ereigneten sich verschiedene Richtungsänderungen innerhalb der Geisteswissenschaften, die die Blickrichtungen änderten sowie Neufokussierungen einführten und mit dem Begriff *cultural turns* bezeichnet werden. Diese Neufokussierungen eröffneten breitere Horizonte für die Kulturwissenschaften, die ihre Aufmerksamkeit auf vorher unberücksichtigte Aspekte lenkten: Die Kulturwissenschaften, so fasst die Wissenschaftlerin Doris Bachmann-Medick (2010:

9) in ihrem Grundlagewerk „*Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*“ zusammen,

„[...] richten die Aufmerksamkeit verstärkt auf Materialität, Medialität und Tätigkeitsformen des Kulturellen, um genauer zu erkennen, wie und in welchen Prozessen und kulturspezifischen Ausprägungen Geistiges und Kulturelles in einer Gesellschaft überhaupt produziert werden“ (BACHMANN-MEDICK 2010: 9).

Mit den *cultural turns* erfolgte eine starke Hinwendung zu einer kulturwissenschaftlichen Perspektive in den Geisteswissenschaften, die wesentliche Auswirkungen auf die Konturierung eines neuen, kulturwissenschaftlich fundierten Landeskundekonzepts im Bereich Deutsch als Fremdsprache hatte, wie im folgenden Kapitel beleuchtet wird.

2.1.1 KULTURSTUDIEN UND DAS FACH DAF

Der Bereich Kulturstudien bzw. die daraus folgende Landeskundevermittlung im DaF-Kontext hat sich in den letzten 20 Jahren maßgeblich weiterentwickelt und verändert. Früher kennzeichnete sich die im Bereich DaF ausgeübte Landeskunde dadurch, dass ihr ein essentialistisches Kulturverständnis zugrunde lag, wonach Kulturen als ethnisch klar definierte, für homogene Gruppen übereinstimmende Gesamtheiten von Eigenschaften galten. Diese Definition konzipierte Kultur als Orientierungssystem, welches das Verhalten der Individuen, die einer Gruppen zugehören, weitgehend determiniert (ALTMAYER 2010: 1403). Der Kulturbegriff wurde sowohl wegen der Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik zum interkulturellen Ansatz als auch wegen der immer gewichtigeren Relevanz kulturwissenschaftlicher Forschung im Bereich DaF zu einem Schlüsselbegriff des Faches (ALTMAYER; KOREIK 2010: 1378f.). Dabei hatten die bereits erwähnten *cultural turns* ausschlaggebenden Einfluss auf die Neuorientierung der Kulturstudien im DaF-Kontext.

In Bezug auf die Landeskundevermittlung im Fremdsprachenunterricht hat sich seit den 1990er Jahren aufgrund der Veröffentlichung der sogenannten ABCD-Thesen¹² ein Landeskundekonzept durchgesetzt, das den Schwerpunkt auf die Reflexion und Wahrnehmung von fremden Kulturen sowie auf das Verstehen von Angehörigen der Zielsprachenkultur legt. Nach dieser an sich multikulturellen Konzeption gilt als primäre Aufgabe der Landeskundevermittlung die Sensibilisierung sowie die Förderung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten für den Umgang mit fremden Kulturen (ALTMAYER 2008: 30). Besonders einflussreich ist das Lehr- und Forschungsparadigma der Interkulturalität, das sich in verschiedenen Ansätzen in vielen Fächern – u.a. auch im DaF-Bereich – entfaltete. Das Wort *interkulturell* bzw. *Interkulturalität* wurde zu einem Schlagwort innerhalb der Fremdsprachendidaktik und wird von einer Vielzahl von Interpretationen gekennzeichnet (ALTMAYER; KOREIK 2010: 1383).

Die Kernidee der interkulturellen Landeskunde im DaF beruht in vielen Ansätzen darauf, dass Fremdsprachenlerner ihre „eigenkulturelle“ bzw. „Außenperspektive“ auf interkulturelle Situationen übertragen – d.h. Situationen, in denen sie sich in Kontakt mit der Fremdsprache bzw. der Fremdkultur befinden. In diesem Kontext wird die interkulturelle Landeskunde als xenologische Disziplin innerhalb des Faches DaF verstanden, die „[...] gezielt die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, verbunden mit sprachlichen Mitteln zur Bewältigung interkultureller Situationen [fördert]“ (ebd.). Zusammengefasst geht es bei der interkulturellen Landeskunde hauptsächlich darum, kognitiv-kommunikative Strategien im Umgang mit Fremdem zu entwickeln (MÜLLER JACQUIER 2001:1231).

Aus dieser Diskussion sowie aus einigen Fragestellungen der interkulturellen Literaturwissenschaft entwickelte sich im Fach DaF die interkulturelle Literaturdidaktik, die eine Reihe von Ansätzen subsumiert. Literarische Texte werden dabei als Träger landeskundlicher Inhalte gesehen, denn sie seien „Zeugnisse fremden Lebens, [gäben] Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien“ (EHLERS 2010:

¹² Die ABCD-Thesen wurden im Rahmen von Treffen zwischen Deutschlehrern aus Österreich, der Bundesrepublik Deutschland, der Deutschen Demokratischen Republik und der Schweiz entwickelt. In diesen Treffen wurde die Rolle der Landeskundevermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht diskutiert und Lernziele wurden etabliert.

1535). Somit bieten sie dem Leser bzw. dem Lernenden die Möglichkeit, einen subjektiven Zugang zur Zielsprachenkultur zu erfahren. In der interkulturellen Literaturdidaktik geht es v.a. darum, Kontaktschwellen und die Pluralisierung von Kulturen (ebd.: 1536) zu betonen. Damit gewinnen z.B. die Migrationsliteratur und die Kinder- und Jugendliteratur sowie Themen wie die Mehrsprachigkeit, das Schreiben in der Fremdsprache, die Fremdheitserfahrung und das Leben in kulturellen Zwischen- und Grensräumen besondere Aufmerksamkeit im DaF-Unterricht (EHLERS 2010: 1536).

Innerhalb der fremdsprachlichen Literaturdidaktik entwickelte sich aus dieser wissenschaftlichen Orientierung unter anderen literaturdidaktischen Ansätzen die vom Gießener Graduierten Kolleg konzipierte Didaktik des Fremdverstehens, deren Ziel darin besteht, durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten das Verstehen des fremdkulturellen Anderen zu fördern. Zentral für diesen Ansatz ist die Fähigkeit, welche die fremdsprachlichen Lerner neben linguistische Fähigkeiten entwickeln sollen, beim Umgang mit fremden Kulturen zu einem Perspektivenwechsel zu gelangen. Die Didaktik des Fremdverstehens geht davon aus, dass literarische Texte die Unterschiede zwischen Kulturen differenziert darstellen, und deswegen eignet sich die Literatur als Medium für den Umgang mit der Komplexität von Kulturen. Über die Eigenschaft literarischer Texte, die Wirklichkeit auf eine bestimmte Art und Weise darzustellen, äußert sich Lothar Bredella (2000:133), einer der wichtigsten Theoretiker dieses Ansatzes: „Es geht somit bei literarischen Texten nicht um eine Verdopplung der Welt, sondern um eine kreative Sichtweise, die eine neue Perspektive auf die Welt erschließt“. Bei der Lektüre eines literarischen Textes müsse der Leser seine eigene, Außenperspektive verlassen, um eine fremde, Innenperspektive zu übernehmen, und somit sich in die Figuren des Textes hineinversetzen zu können und nun die Ereignisse mit den Augen dieser Figuren zu beobachten bzw. zu erleben. Hierbei sei Aufgabe der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und -koordinierung bei den Lernenden zu entwickeln (ebd.: 134f.). So könnten literarische Texte zur Erweiterung des Interpretationshorizonts und der Weltansichten der Lernenden beitragen. Entscheidend für die Didaktik des Fremdverstehens sind die Begriffe *eigen* und *fremd*. Diese Begriffe werden als relational definiert, da das Fremde erst in Beziehung zum Eigenen entstehen könne. Um das Fremde bzw. die Angehörigen anderer, fremder Kulturen verstehen zu

können, müsse man zuerst versuchen, ihre Perspektiven zu übernehmen. Erst dadurch sei man in der Lage, die Sachen bzw. die Ereignisse durch die Augen des Fremden – d.h., von Innen –, zu sehen, um dadurch zu einer Perspektive zu gelangen, welche die eigene, Außenperspektive überschreitet (BREDELLA 2007: 12f.). Das Fremdverstehen erfolgt, wenn die Lernenden ihre Außenperspektive der Innenperspektive des Fremden annähern und beide Perspektiven in Dialog setzen können. So erfolge eine Assimilation des Fremden, die gleichzeitig eine Erweiterung des Eigenen mit sich bringe. Deshalb wird die Didaktik des Fremdverstehens als dynamischer Prozess verstanden, der Konsequenzen sowohl für das Weltverstehen als auch für das Verstehen von sich selbst hat (ebd.: 14; 24).

Diese Konzeption von Interkulturalität bzw. von einer interkulturell ausgerichteten Landeskunde im Fremdsprachenunterricht wird jedoch in letzter Zeit zunehmend in Frage gestellt. Claus Altmayer, der aktuell bedeutendste Theoretiker im Bereich Kulturstudien im Fachgebiet DaF, fasst die Kritik am sogenannten interkulturellen Paradigma in vier Kernpunkten zusammen: Erstens bezeichnet er die Vielfalt verschiedener Begriffe als problematisch, ohne jedoch den Unterschied zwischen diesen deutlich darzustellen (ALTMAYER 2006: 46f.). Weiterhin problematisch ist nach Altmayer (ebd.) die Tatsache, dass in der interkulturellen Landeskunde viele ihrer Vertreter davon ausgehen, dass es sich beim interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht um die Begegnung zweier unterschiedlicher Kulturen handelt. Es wird ein homogenisierender und essentialistischer Kulturbegriff vorausgesetzt, der Kulturen als nach außen klar abgegrenzte und nach innen homogene, national oder ethnisch definierte Gruppen konzipiert, die bestimmte Gemeinsamkeiten des Verhaltens, des Denkens, des Wahrnehmens aufzeigen (ebd.: 48). Sein dritter Kritikpunkt besteht darin, dass in interkulturellen Ansätzen die Lerner nicht als Individuen, sondern lediglich als Vertreter ihrer Nation behandelt werden. Nach dieser Auffassung nehmen Lernende Fremdes nicht auf der Basis ihrer eigenen, individuellen Interpretationsgrundlagen wahr, sondern „[...] gelten vorab schon als ‚kulturell‘ präformiert [...]“ (ebd.: 49). Es wird somit nicht darauf geachtet, dass es sich bei kulturellen Lernprozessen um individualisierte Prozesse handelt. Zuletzt wird bei der interkulturellen Landeskunde kritisiert, dass man von der Annahme ausgeht, Fremdsprachenlerner seien grundsätzlich monokulturell sozialisiert und hätten wenig bzw. keine Erfahrung mit kultureller Pluralität, und dass

die Konfrontation mit dem ‚Fremden‘ stets zu Missverständnissen und Ablehnung führe (ebd.: 49f.).

Solche Kritikpunkte führten dazu, dass viele Theoretiker im Bereich des Fremdsprachenunterrichts Kerngedanken des sogenannten interkulturellen Ansatzes in Frage stellten. Wenn in ihren Anfängen Begriffe wie die Interkulturalität und die interkulturelle Kompetenz auf einer dichotomischen Konzeption von kulturellem Unterschied basierten (die eigene Kultur und Sprache des Lerners *versus* die Zielkultur und -sprache, beide klar definiert), wobei Kulturen als homogene Entitäten, auf der Ebene der Zugehörigkeit einer deutlich definierten Nation umfassten, so hat sich im Fach im Laufe der letzten Jahre die Erkenntnis durchgesetzt – nicht zuletzt dank der Weiterentwicklung und Ausbreitung der Diskussionen in der Kulturwissenschaft –, Kulturen als fragmentiert, komplex, dynamisch und heterogen zu betrachten. Die herkömmliche Notion von interkultureller Kompetenz sowie von Interkulturalität im DaF wurde deshalb in Frage gestellt (HU; BYRAM 2009: VII). Claire Kramsch, eine bedeutende Wissenschaftlerin im Bereich Kulturstudien/DaF, kommentiert die Veränderungen in der Konzeption von Interkulturalität folgendermaßen:

„The notion of intercultural competence itself has been interrogated. What was originally meant to characterize the ability to communicate with middle class members of relatively homogeneous, national cultures within Europe [...] or to resolve conflicts resulting from miscommunication in social life [...] has been overshadowed by the more urgent and complex task of handling inequalities in speaking rights and in the negotiation of identities [...] (KRAMSCH 2008: 5f.)

Nach Kramsch stellen die zunehmende Heterogenität nationaler Kulturen und die steigende Mobilität der Individuen über nationale Grenzen hinaus eine Herausforderung für vereinfachende Dichotomien dar wie die Kategorien des Eigenen und des Fremden, und verlangen dadurch eine Relativierung der Beziehung zwischen Kultur und Sprache im Fremdsprachenunterricht (KRAMSCH 2008: 11).

Obwohl Ansätze wie die Didaktik des Fremdverstehens und die interkulturelle Literaturdidaktik schon mit einem heterogenen Kulturbegriff operieren, der den aktuelleren Diskussionen innerhalb der Kulturstudien ähnlich ist, werden sie heutzutage als problematisch gesehen, da sie immer noch in der Praxis mit Dichotomien arbeiten. Nach Riedner (2010: 1545) postulieren die meisten

interkulturellen Ansätze die Kategorie *kulturelle Fremdheit* als Basiskategorie. Damit wird Literatur im Fremdsprachenunterricht auf die „Bewusstmachung von Unterschieden zwischen eigener und fremder Wirklichkeitssicht“ (ebd.) reduziert. Durch diese Dichotomisierung zeichnet sich ab, so Riedner, ein essentialistischer Kulturbegriff, der „[...] der inneren Differenzierung und äußeren Verflechtung von Kulturen sowie der Komplexität und Dynamik kultureller Prozesse nicht gerecht [wird]“ (ebd.).

In den letzten Jahren haben sich verschiedene Autoren mit dieser Problematik intensiv auseinandergesetzt. Die theoretisch-konzeptionelle Diskussion innerhalb der Kulturwissenschaften trug dazu bei, dass auch im Bereich DaF bzw. in den Fremdsprachenwissenschaften die Notwendigkeit deutlich wurde, von einem nicht-essentialistischen Kulturbegriff auszugehen, der sich an der Deutung bzw. an den Deutungsprozessen orientiert (DOBSTADT & RIEDNER 2012: 375). Dabei fungiert die von Clifford Geertz formulierte Metapher „Kultur als Text“ als Basis für die Weiterentwicklung einer kulturwissenschaftlichen Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Geertz fragt, „wie Texte als symbolische Formen und kulturelle Bedeutungsmedien in der konkreten sozialen Lebenswelt Wahrnehmungen organisieren und Gefühle modellieren“ (BACHMANN-MEDICK 2010: 70) – mit anderen Worten: Texte sind gleichzeitig Interpretation und Modellierung von Erfahrungen und Geschehnissen, und im weiteren Sinn von der Wirklichkeit. Die Metapher „Kultur als Text“ führt jedoch nicht zur Behauptung, Kultur und Text seien gleichzusetzen. Vielmehr geht es dabei um eine Aufforderung, „[...] Kultur auf ihre vielschichtige Lesbarkeit hin zu betrachten und entsprechende Ansätze zu einer Pluralisierung innerkultureller Vielschichtigkeiten und Teilkulturen zu entwickeln“ (BACHMANN-MEDICK 2010: 72). Kultur ist demzufolge als Ensemble von Texten – oder Diskurse – zu betrachten, in dessen komplexem Gewebe sich der Mensch befindet. Dabei wird der Deutungscharakter kulturellen Handelns betont, indem darauf hingewiesen wird, dass „[...] Kultur nur über Texte zugänglich ist“ (RIEDNER 2010: 1550). Demzufolge bewegen wir uns „[...] deutend in einer ‚immer schon‘ gedeuteten Welt, oder anders gesagt: Wir sind ‚immer schon‘ verstrickt in die diese Welt konstituierenden Deutungs- und Sinnbildungsprozesse, hinter die wir nicht zurück können“ (DOBSTADT & RIEDNER 2012: 375). Mit anderen Worten heißt es, dass „wenn wir uns deutend auf die Welt beziehen, so beziehen wir uns eben nicht auf unabhängig von unseren Deutungen existierende, reale Gegenstände, sondern

wiederum ‚nur‘ auf Deutungen: auf individuell und sozial erzeugte Konstruktionen von Realität“ (ebd.: 376). Es wird in den aktuellen Diskussionen um Kulturwissenschaft im DaF ein diskursiv-reflexives Konzept von Kultur vertreten, wonach Kultur als „ein Prozess fortschreitender reflexiver Semantisierung [erscheint], durch welche ununterbrochen Sinnressourcen geschaffen und distribuiert werden, aber auch subvertiert und zerstört werden“ (HU 2010: 1396).

Diese neue Definition von Kultur distanziert sich von der damals verbreiteten normativen Konzeption von Landeskunde und legt den Fokus auf die Vielfältigkeit und die Deutungsorientiertheit kultureller Phänomene. Im Bereich DaF sind insbesondere die Beiträge von Claus Altmayer (2004, 2006, 2010) zu erwähnen, der maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung bzw. Etablierung einer Kulturwissenschaft des Fachgebiets DaF hat. Um den Begriff Kultur zu definieren und darauf aufbauend ein kulturwissenschaftlich orientiertes Landeskundekonzept zu entwickeln, knüpft Altmayer an einem erweiterten Kulturbegriff an und geht wie Geertz auch von der Prämisse aus, dass wir keinen direkten Zugang zur Wirklichkeit haben. Dies erörtert Altmayer so:

„Wirklichkeit ist [...] ein von vornherein soziales und diskursiv gedeutetes Konstrukt. Wir deuten und schaffen die gemeinsame Welt und Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können.“ (ALTMAYER 2006: 51)

Die Deutungsprozesse, die Wirklichkeit konstruieren, beziehen sich nicht auf die sogenannte „konkrete Realität“, sondern auf Deutungen, die wiederum aus Deutungsprozessen hervorgegangen sind. Um die Wirklichkeit und die Welt um uns herum zu deuten, greifen wir, so Altmayer (ebd.), auf Deutungsmuster zurück, die musterhaft im kulturellen Gedächtnis gespeichert sind. Diese kulturellen Deutungsmuster konstituieren einen Fundus an kollektivem Wissen, das wir gebrauchen, um „der Welt um uns herum, aber auch unseren eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben“ (ALTMAYER 2010: 1409). Nach Altmayer sind wir nur „aufgrund dieser Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozessen in der Lage, Situationen und Erfahrungen einzuordnen und zu verstehen, uns in unserer Umgebung zu orientieren und situationsangemessen zu handeln“ (ALTMAYER 2006: 185). Es besteht dabei ein konstitutiver Bezug zur Sprache, denn

die kulturellen Deutungsmuster werden im Medium der Sprache erzeugt und gespeichert. Daher ist Kultur als ein sprachlich-diskursives Phänomen aufzufassen (ALTMAYER; KOREIK 2010: 1384). Kultur wird dann als „durch sprachliche Deutung erschlossene Wirklichkeit“ verstanden (DOBSTADT; RIEDNER 2011b: 108).

Hierbei muss erwähnt werden, dass wenn man z.B. über „portugiesischsprachige“ oder „deutschsprachige“ kulturelle Deutungsmuster spricht, beziehen sich diese nicht auf die Ebene der Nation, sondern auf die Ebene einer Sprachgemeinschaft: Es sind Muster, die in deutschsprachigen oder portugiesischsprachigen Diskursen verwendet werden. Diese werden im Medium der Sprache erzeugt und gespeichert. Innerhalb dieser kulturellen Deutungsmuster gibt es u.a. nationalstaatliche, regionale, soziale, berufs- sowie altersgruppenspezifischen Aspekte. Außerdem sind die kulturellen Deutungsmuster nicht festgelegt, sondern befinden sich immer im Prozess von Änderung und Erweiterung (ALTMAYER 2006: 188). Daher ist Kultur eine dynamische, komplexe und offene Größe. Jedoch bedeutet es nicht, dass man Ausdrücke wie beispielsweise „deutsche Kultur“ nicht mehr verwenden darf bzw. sollte. Solche Ausdrücke sind nach Altmayer als Abstraktionen und Hilfskonstruktionen zu verstehen, „die wir zum Zwecke der Forschung und der Praxis des landeskundlichen Unterrichts vornehmen müssen, bei de[nen] die innere Differenziertheit, ja Widersprüchlichkeit, die Offenheit und Dynamik immer mitgedacht werden müssen“ (ebd.: 191). Als Individuen gehören wir nicht zu einer einzigen Gruppe, sondern fühlen uns verschiedenen sozialen Gruppen zugehörig. Unsere kulturelle Identität konstruieren wir aus diesen komplexen und dynamischen Prozessen und dadurch konstruieren wir nicht zuletzt einen eigenen Fundus von Deutungsmustern.

Altmayers Verständnis von Kulturwissenschaft bzw. Landeskunde im Bereich DaF geht von der Basis einer lerner- und lernprozessorientierten Landeskunde aus: „Die Landeskunde sollte nicht primär von den Gegenständen, sondern von den Lehr- und Lernprozessen des landeskundlichen Unterrichts her gedacht werden“ (ebd.: 183). Demnach beschäftigt sich die Landeskunde im Fachgebiet DaF nicht „mit der deutschsprachigen ‚Kultur‘ schlechthin, sondern mit dieser Kultur im Hinblick auf landeskundliche Lehr- und Lernprozesse im fremdsprachlichen Unterricht“ (ebd.: 184). Daraus folgt, dass das Ziel landeskundlicher bzw. kulturbezogener Lernprozesse in fremdsprachigen Kontexten darin besteht,

„[...] Lerner zum Verstehen deutschsprachiger Diskurse und zur Partizipation an ihnen zu befähigen, d.h. sie mit kulturbezogenem Wissen und kulturbezogenen Kompetenzen ausstatten, die sie in der Lage versetzen, deutschsprachige Diskurse zu verstehen und zu ihnen begründet (affirmativ oder kritisch) Stellung zu nehmen.“ (ALTMAYER 2006: 184)

Für Altmayer (ebd.: 185) bilden die kulturellen Deutungsmuster die bevorzugten Gegenständen kulturwissenschaftlicher Forschung. Da Kultur als sprachlich-diskursives Phänomen definiert wird, interessiert sich die kulturwissenschaftliche Forschung im Bereich DaF für die Sinnzuschreibungsprozesse – also für Diskurse, hier in einem weiten Sinn verstanden (ebd.: 191).

Ein wichtiger Teil der Kulturwissenschaft im Fachgebiet DaF besteht nach Altmayer (2006: 193) in der diskursanalytischen Forschung. Hierbei wird in deutschsprachigen Diskursen untersucht, welche kulturelle Deutungsmuster gebraucht werden und wie diese im Diskurs verwendet werden. Damit zielt man darauf ab, die in der alltäglichen Kommunikation in der Regel implizit bleibenden und als allgemein vorausgesetzten kulturellen Deutungsmuster sichtbar und somit auch erlernbar zu machen (ebd.).¹³

2.1.2 KULTURELLES LERNEN

Geht man von einer diskursiv-reflexiven Konzeption von Kultur aus, die den Deutungscharakter kulturellen Handelns in den Mittelpunkt stellt, so gibt es Auswirkungen für das, was man als kulturbezogenes Lernen bzw. kulturelles Lernen im fremdsprachlichen Kontext versteht. Nach Altmayer (2008) bildet die Erfahrung der Lernenden mit kulturellen Deutungsmustern die Basis für das kulturbezogene Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Deutungslernen bedeutet nach Altmayer (2008: 36), dass die Lernenden Situationen erleben, in denen „[...] ihre bisherige Weltsicht die ihnen aktuell verfügbaren Muster erschüttert werden“. So können sie erfahren, dass ihre vorhandenen Deutungsmuster in anderen Kontexten nicht immer gelten. Im Kontext des kulturbezogenen Deutungslernens heißt es, dass die

¹³ Auf die Frage nach den methodischen Vorgehensweisen bei dieser Diskursanalyse wird an dieser Stelle nicht eingegangen. In Altmayers Band „Kultur als Hypertext“ werden solche Verfahren genau und exemplarisch dargestellt.

Fremdsprachenlerner im Unterricht die Möglichkeit haben müssen: Erstens, über ihre eigene Erfahrungswelt nachzudenken und sie in Frage zu stellen; und zweitens, mit neuen, verschiedenen kulturellen Deutungsmustern in Berührung zu kommen, um darauf aufbauend die eigenen Muster zu relativieren, zu erweitern und möglicherweise auch neue Muster zu entwickeln (ALTMAYER 2008: 36; 39). Voraussetzung für das kulturbezogene Lernen nach Altmayer ist, dass die Lerner nicht nur die eigenen Deutungsmuster reflektieren bzw. sich darüber austauschen, sondern dass sie mit Situationen konfrontiert werden, die ihnen (möglicherweise) zeigen können, dass die eigenen Muster auch begrenzt und einseitig sind (ebd.). Besonders wichtig bei Altmayers Auffassung von kulturbezogenem Lernen ist m. E. die Tatsache, dass die Lerner dabei nicht als Repräsentanten einer bestimmten Nationalkultur, sondern als Individuen behandelt werden, mit individuellen Lern- sowie Sinnzuschreibungsprozessen, die in ihrer Vielfältigkeit im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollten.

Altmayer fasst das kulturbezogene Lernen im Fremdsprachenunterricht so zusammen:

„Was im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln ist und worauf bei der Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen daher vorrangig hingearbeitet werden sollte, ist nicht die Fähigkeit im Umgang mit ‚fremden Kulturen‘ und ist schon gar nicht die Vermittlung von ‚kulturspezifischem‘ Wissen [...], sondern lediglich eine gewisse Offenheit für neue Erfahrungen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstinfragestellung sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen.“ (ALTMAYER 2008: 40).

Daraus folgt, dass es beim kulturbezogenen Lernen im Fremdsprachenunterricht primär um das Bewusstmachen, Reflektieren, Erweitern Infragestellen und Modifizieren der kulturellen Deutungsmuster geht, damit man an einem breiteren Spektrum von Diskursen in der Fremdsprache teilnehmen kann. Solche Fähigkeiten beziehen sich jedoch nicht nur auf den Kontakt mit fremdkulturellen Individuen, sondern auch auf Individuen, die vermutlich dem eigenen kulturellen Kontext angehören (ALTMAYER 2004: 69ff.).

Altmayer (2006: 195) geht von der Auffassung aus, dass kulturbezogenes Lernen im Fremdsprachenunterricht sich vor allem in der Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Texten – schriftlich oder mündlich – vollzieht. Wenn Lerner sich mit einem Text auseinandersetzen, gehen sie von den ihnen verfügbaren

Deutungsmustern aus und verwenden diese, um den Text Sinn zuzuschreiben. Kulturbezogenes Lernen vollzieht sich nach Altmayer, „wenn Lerner des Deutschen als Fremdsprache in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können“ (ALTMAYER 2006: 195f.). Altmayers Argument, beim kulturbezogenen Lernen ginge es primär um die Förderung der Fähigkeit, Deutungsmuster in Diskursen zu erkennen, die eigene Deutungsmuster zu reflektieren, infrage stellen und erweitern, ist berechtigt und nach meiner Auffassung sehr wichtig für den Fremdsprachenunterricht, da es eine neue Sicht auf die Arbeit mit kulturellen Phänomenen bzw. mit Landeskunde eröffnet.

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass es beim kulturellen Lernen besonders um die Bewusstmachung, Reflexion, Infragestellung und Relativierung von kulturellen Deutungsmustern, Sichtweisen und Bedeutungen in der Auseinandersetzung mit Texten. Dabei lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Sinnzuschreibungsprozesse und auf den Prozess der Entstehung und Veränderung von Bedeutungen bzw. Interpretationen. Auf eben diese Aspekte sollte man sich meines Erachtens in der Auseinandersetzung mit Texten in der Deutschlehrerausbildung konzentrieren, damit die zukünftigen Lehrer in der Lage sind, solche Kompetenzen in ihrem Unterrichtsalltag mit einzubeziehen.

2.1.3 KULTURELLES LERNEN UND LITERATUR

Die Frage nach der Rolle von Literatur bei der Landeskundevermittlung ist im Bereich DaF keine neue Frage. Seit der Etablierung des sogenannten *interkulturellen Paradigmas* vor mehr als 20 Jahren werden literarische Texte – in verschiedenen Formen und mit verschiedenen Schwerpunkten und Methoden – bei landeskundlichen Lehr- und Lernprozessen eingesetzt. Viele neuere Aufsätze sowie Autoren werden von den Erkenntnissen kulturwissenschaftlicher Forschung beeinflusst und benutzen diese als eine fundierte theoretische Basis, um über die

Rolle literarischer Texte beim kulturellen Lernen zu reflektieren. Dabei werden literarische Texte nicht mehr „als Fenster in die ‚fremde Kultur‘ der deutschsprachigen Länder“ und auch nicht als „Informationsspeicher oder eingängige Illustration kulturellen Wissens“ verstanden (SCHWEIGER 2013: 61). In letzter Zeit setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass ein solches Verfahren in Frage gestellt werden muss.

Die in Leipzig tätigen Dozenten Michael Dobstadt und Renate Riedner setzen sich in ihrem Aufsatz *„Vieldeutige Texte, vieldeutige Kontexte“* (2012) mit der Rolle literarischer Texte bei der Kulturvermittlung auseinander. Dabei gehen sie auf die traditionelle Anwendung literarischer Texte als Hilfsmittel zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte ein. In vielen literaturdidaktischen Ansätzen im DaF werden literarische Texte und historischer Kontext als „substantielle Größen [gedacht], denen jeweils ein Signifikat zugeordnet werden kann“ (ebd.: 375). Dies stellt sich jedoch nach den Autoren als problematisch heraus. Denn versteht man Kultur als dynamisch, heterogen, als komplexes Gewebe von Sinnzuschreibungsprozessen, so kann man nicht mehr behaupten, dass (literarische) Texte Abbildungen von bestimmten Situationen oder Epochen sind. Daher wird dafür plädiert, auf die komplexe Beziehung zwischen literarischem Text und den Kontexten, in denen der Text sich verorten lässt, zu achten und dieses Verhältnis als „dynamisches, prozessual verfasstes Deutungsgeflecht“ (DOBSTADT; RIEDNER 2012: 377) zu konzeptualisieren. In diesem Zusammenhang werden literarische Texte – aber auch andere Texte – als Teil kultureller Bedeutungsbildungsprozesse verstanden und es wird dadurch deutlich, dass das Verhältnis zwischen Literatur und kulturellem Kontext komplex ist. Dobstadt und Riedner (2012: 376) lenken die Aufmerksamkeit darauf, dass ein solches nicht-essentialistisches Verständnis von Kultur und Wirklichkeit als Gewebe von Deutungen die „schematische Trennung zwischen literarischem Text und kulturellem Kontext [auflöst]¹⁴“. Der kulturelle Kontext kann

¹⁴ In älteren Ansätzen der Literaturwissenschaft konnte man eine starke Trennung zwischen der Struktur eines Werks und dem soziokulturellen Kontext beobachten. Im 19. Jahrhundert versuchte man zu zeigen, dass der Wert und die Bedeutung eines literarischen Werks direkt von seiner Fähigkeit abhingen, einen gewissen Grad an Wirklichkeit auszudrücken, und dieser Wirklichkeitsgrad bestand in dem Wesentlichen eines Kunstwerks. Danach gelangte man zum Gegensatz dieser Annahme: Der soziokulturelle Kontext eines Textes wurde als sekundärer Aspekt betrachtet, und die Wichtigkeit eines literarischen Textes sei nur seiner Struktur – die als unabhängig von irgendwelchen sozialen Prägungen galt – gewidmet. Heutzutage jedoch, wie der brasilianische Literaturkritiker Antonio Candido die Situation beurteilt, besteht ein Konsens in der Literaturwissenschaft, dass diese getrennten Sichtweisen überholt sind, und dass man ein literarisches Werk erst verstehen kann, wenn man Text und Kontext in der Interpretation miteinander verschmilzt (CANDIDO 2006: 13). Im

nicht mehr als einzige, feste Wirklichkeit vorausgesetzt werden, „auf die sich der literarische Text als dessen Deutung nachträglich bezieht“ (ebd.). Sowohl der literarische Text als auch der Kontext „perspektivieren, deuten und konstruieren auf ihre Weise Realität“ (ebd.: 376f.). Das Verhältnis zwischen kulturellem Kontext und literarischem Text ist dynamisch und kann als „prozessual verfasstes Deutungsgeflecht“ beschrieben werden, „in dem sich Interpretationen auf Interpretationen beziehen, ohne dass hierfür fixe Anfangs- und Endpunkte bestimmt werden könnten“ (ebd.: 377).

Viele aktuellere Aufsätze sowie literaturdidaktische Ansätze im Bereich DaF knüpfen an diese Diskussionen an und legen den Fokus bei der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht auf ihre Deutungsoffenheit, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz. Literarische Texte werden in diesem Zusammenhang als Teil kultureller Diskurse aufgefasst. Da literarische Texte an gesellschaftliche Diskurse zurückgebunden sind – diese jedoch nicht einfach abbilden, sondern verhandeln (SCHIEDERMAIR 2011: 176) und mitgestalten –, bieten sie somit vielfältige Deutungen und Perspektiven von Wirklichkeit an. Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten können „die Bedingungen, Prozesse und Effekte kultureller Konstruktionen thematisiert werden und es lässt sich ein Verständnis für kulturelle Dynamik und kulturelle Komplexität entwickeln“ (SCHWEIGER 2014: 81). Dadurch wird Literatur zum Gegenstand einer kritischen Kulturreflexion, welche nicht zuletzt die Aufmerksamkeit auf Komplexität, Dynamik und Deutungscharakter kultureller Phänomene lenkt.

Die Diskussionen um eine kulturwissenschaftliche Orientierung innerhalb des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache sowie der fremdsprachlichen Literaturdidaktik bilden die Grundlage für die Formulierung von Konzepten und Ansätzen, die sich der Frage nach der Komplexität bzw. Heterogenität von Kulturen und ihrer Folgen fürs Fremdsprachenlernen widmen und nicht zuletzt Alternativen für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht anbieten. Beispiele hierfür sind die Konzepte bzw. Ansätze der symbolischen Kompetenz (KRAMSCH 2006; 2009) und der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT; RIEDNER 2011a; 2011b).

Bereich DaF scheint es noch Defizite in der Praxis zu geben, obwohl auf einer wissenschaftlichen Ebene diese Erkenntnis sich schon durchgesetzt hat, wie ein schneller Blick auf die meisten derzeit im DaF-Unterricht verwendeten Lehrwerke zeigen kann. In vielen Lehrwerken werden literarische Texte noch als Deutung für bestimmte historische Ereignisse verwendet.

Beide Ansätze weisen Anknüpfungspunkte mit den Diskussionen um kulturelles Lernen auf. Im Folgenden werden sie näher beschrieben und untersucht.

2.2 SCHWERPUNKT LITERATUR UND DAS FACHGEBIET DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

In diesem Kapitel geht es darum, den Bereich der Literatur im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Es wird hierfür auf die Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im DaF und auf zwei neuere Ansätze – die symbolische Kompetenz und die Didaktik der Literarizität – eingegangen. Nachdem diese Ansätze genauer analysiert werden, wird ein Vorschlag für die Erweiterung bzw. Umänderung des zweiten Ansatzes herausgearbeitet, dessen Schwerpunkt darin besteht, literarische Texte als diskursive Phänomene zu begreifen.

Die Frage nach der Rolle literarischer Texte im DaF-Unterricht wurde im Laufe der Jahre unterschiedlich betrachtet. In der Grammatik-Übersetzungsmethode spielten literarische Texte eine zentrale Rolle und dienten als Grundlage für den Fremdsprachenerwerb. Dabei wurden Texte der sogenannten *hohen* Literatur – die als „Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft“ (NEUNER; HUNFELD 2009: 30) galten – im Unterricht gelesen und in die Muttersprache der Lernenden übersetzt, immer mit dem Fokus auf bestimmte Grammatikphänomene. Mit der Hinwendung zu den direkten Methoden sowie zu den audiolingualen und audiovisuellen Methoden ab dem zweiten Weltkrieg – die maßgeblich von behavioristischen Spracherwerbstheorien beeinflusst wurden und somit das Fremdsprachenlernen als mechanischen Prozess der Gewohnheitsbildung konzipierten – wurden literarische Texte vom Fremdsprachenunterricht ausgeklammert (ebd.: 61), da sie als zu schwierig und weit entfernt von der alltäglichen Kommunikation galten (EHLERS 2010: 1530). In den 1970er Jahren entwickelte sich der Begriff der kommunikativen Kompetenz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion, der ein neues Paradigma für das Fremdsprachenlernen darstellte. Parallel zur Entwicklung des kommunikativen Ansatzes gewann die Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im

Fremdsprachenunterricht wieder an Bedeutung, und es wurde für eine Rückkehr der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht argumentiert. Diese Wiederkehr zur Literatur im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache basiert u.a. auf einer Entwicklungstendenz innerhalb der Literaturwissenschaft – die Rezeptionsästhetik. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Wahrnehmung des literarischen Textes durch den Leser. Die Bedeutung bzw. die Interpretation eines Textes entsteht also aus einem dialogischen Verhältnis zwischen Leser und Text, in dem der Leser mit seinem Hintergrundwissen Leerstellen im Text ausfüllt bzw. ergänzt, von diesem aber einen Interpretationshorizont zur Orientierung bekommt (EHLERS 2010: 1532). Hierzu kommt dem Literaturbegriff eine neue Bedeutung zu, welche die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik prägen wird: Literatur wird nicht mehr als „unantastbares Bildungsgut“ gesehen, „sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung, dem die Lesenden einen je eigenen, subjektiven Sinn geben können“ (DOBSTADT; RIEDNER 2011a: 6). Diese neue wissenschaftliche Orientierung bildet die Basis für die Entstehung unterschiedlicher literaturdidaktischer Ansätze. Hierbei werden von Ehlers (2010: 1531) zwei Richtungen als entscheidend für die Neusituierung der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht angeführt: Zum Einen wurden literarische Texte Spracherwerbszielen untergeordnet. Nach dieser Konzeption dienten solche Texte zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes, denn sie boten mehr Motivation und Anreiz für eine echte Kommunikation im Klassenzimmer (ebd.).¹⁵ Zum Anderen übernimmt die andere Richtung in der Neusituierung von Literatur im Deutsch als Fremdsprache eine andere Schwerpunktsetzung und betont den Eigenwert literarischer Texte. Die wesentlichen Lernzielen, die bei der Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Kontext anzustreben sind, beziehen sich auf ihren ästhetischen Charakter und auf ihre Erkenntnisfunktion (d.h., ihre Funktion als Wissenvermittler über die fremde Wirklichkeit, da literarische Texte vielfältige Perspektiven auf die Welt enthalten) (EHLERS 2010: 1531).

¹⁵ Als bekanntestes Beispiel hierfür lässt sich die Handlungs- und Produktionsorientierung nennen. Dabei geht es darum, literarische Texte als Anlass für die Kommunikation im Unterricht zu verwenden. Ziel der Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht ist, die Texte für die weitergehende Produktion der Lernenden zu benutzen (DOBSTADT; RIEDNER 2011a: 6) – ein Lernziel, das immer noch in unterschiedlichen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache zu finden ist.

2.2.1 AKTUELLE TENDENZEN BEI DER ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN IM DAF

Wie bereits beschrieben, fanden in den letzten Jahren unterschiedliche Veränderungen statt, welche die Diskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache entscheidend beeinflusst haben und wichtige Themen bzw. Fragestellungen zum Mittelpunkt der Auseinandersetzungen gebracht haben. Darüber hinaus ermöglichten diese Diskussionen die Entstehung neuer Ansätze und Konzepte im Fach, die nicht zuletzt die Frage nach dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht sowie in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu einer Weiterentwicklung brachten. Entscheidend hierfür ist einerseits die Diskussion um den kommunikativen Ansatz, die in den letzten fünfzehn Jahren eine wichtige Rolle im Fach spielt. Obwohl der kommunikative Ansatz eine Revolution für das Fremdsprachenlehren und -lernen darstellte und sicherlich wichtige Beiträge leistete, wird dieser Ansatz in letzter Zeit neu gewichtet und relativiert. Im Zentrum der Kritikpunkte steht die Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung des Konzepts kommunikativer Kompetenz. Der kommunikative Ansatz schien sich im Laufe der Jahre in seiner Umsetzung von den anfangs formulierten Zielen zu entfernen, sodass der Begriff kommunikativer Kompetenz zunehmend infrage gestellt wurde¹⁶.

Die in Berkeley tätige Dozentin für Deutsch Claire Kramersch (2006) weist darauf hin, dass das Konzept kommunikativer Kompetenz funktionalisiert wurde. So wurde der Fokus auf die Entwicklung einer Art touristischer Kompetenz gelegt, die die Komplexität der Sprache ausschließt (ebd.: 249f.). Ein solches funktionales Verständnis der kommunikativen Kompetenz – bei dem die Kommunikation als „reiner“ Informationsaustausch konzipiert wird – generiert nach Kramersch Probleme, wenn man die Bedingungen und Bedürfnisse der menschlichen Kommunikation näher analysiert. Ständig befinden sich die Menschen „[...] in Situationen, wo Macht, Status und Rederecht ungleichmäßig verteilt werden“, und Eigenschaften wie z.B. effizient zu sein oder Informationen auszutauschen reichen nicht mehr aus, um solche Situationen zu bewältigen (ebd.: 250). Außerdem stellt Kramersch (2006; 2009) fest, dass dem kommunikativen Ansatz ein instrumentelles, beschränktes

¹⁶ Für eine ausführlichere Diskussion über den kommunikativen Ansatz siehe die Beiträge von Schulz (2006) und Swaffar (2006).

Verständnis von Sprache zugrunde liegt. Nach dieser Auffassung wird Sprache meistens als eine Art Werkzeug für rationales Denken und für das Ausdrücken faktischer Informationen verstanden. Jedoch ist die Sprache nicht nur ein gemeinsamer Code, sondern ein „meaning-making-system“ – d.h., ein System, in dem man ständig Sinn bildet und Bedeutungen aushandelt. Diese Kritiken weisen darauf hin, dass der kommunikative Ansatz, der in den meisten Lehrwerken und Curricula noch vorherrscht, Anpassungen sowie einer Weiterentwicklung bedarf.

2.2.1.1 DIE SYMBOLISCHE KOMPETENZ

Claire Kramersch knüpft an diesen Bedarf an und schlägt vor, das Konzept der symbolischen Kompetenz (*symbolic competence*) als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht zu verwenden. Dieses Konzept stellt ein besonderes Verständnis sowohl der menschlichen Kommunikation als auch des Fremdsprachenunterrichts dar. Die symbolische Kompetenz besteht darin, Prozesse der Bedeutungsherstellung und -aushandlung verstehen und nachvollziehen zu können. Kramersch geht davon aus, dass in fremdsprachendidaktischen Kontexten ein Verständnis von menschlicher Kommunikation prädominiert, das für die heutigen Anforderungen an den Menschen nicht passend ist: „In the educational world, communication has been slowly resignified to mean the ability to exchange information speedily and effectively and to solve problems, complete assigned tasks, and produce measurable results“ (KRAMSCH 2006: 250). Dieses Zitat von Kramersch deutet darauf hin, dass die kommunikative Kompetenz zu instrumentalen Zielen umformuliert wurde, und Begriffe wie „Effektivität“ zu Schlüsselwörtern geworden sind. Ein solches Verständnis von Kommunikation und Sprache wird von Kramersch als sehr problematisch gesehen. Die Autorin geht davon aus, dass die menschliche Kommunikation in einem globalisierten Zeitalter andere Kompetenzen voraussetzt, als „effektiv“ zu sein. Weil die Wirklichkeit bzw. die Welt komplex ist, reicht es nicht aus, dass man kommunizieren kann: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (ebd.). Wir leben in einer Welt, in der die Bedeutungen der sprachlichen Äußerungen ständig modifiziert und ausgehandelt werden. Jedoch wird

Sprache im fremdsprachendidaktischen Kontext oftmals als „[...]transparent conduit for the transmission of information“ (KRAMSCH; HUFFMASTER 2008: 293) gesehen. Die Sprache bzw. die menschliche Kommunikation stellt aber ein reflexives, symbolisches System dar, und dieses System „can reflect upon itself, focussing at once on the world it refers to and on the world it creates within itself“ (ebd.: 294). Darauf aufbauend plädiert Kramsch für die Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz zur symbolischen Kompetenz, die die Lernenden dazu befähigen soll, „the full meaning making potential of language“ (KRAMSCH 2006: 251) wahrzunehmen. Die Entwicklung einer symbolischen Kompetenz kann nach Kramsch v.a. durch die Arbeit mit literarischen Texten geschehen, denn die Literatur wird als der Bereich verstanden, in dem die sogenannte *symbolische Lücke* (*symbolic gap*, d.h. die Lücke zwischen sprachlicher Form und Bedeutung, zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was gemeint wird) sowie die Vielschichtigkeit von Sprache deutlicher sind. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kann bei den Lernenden eine „Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung“ (KRAMSCH 2011: 40) fördern. Außerdem wird in literarischen Texten oft deutlich, dass Wörter sowohl eine konnotative als auch eine dennotative Bedeutung haben können (ebd.: 36), die den Texten verschiedene Möglichkeiten der Interpretation verleihen. Dadurch kann es für den Fremdsprachenlernenden anschaulicher werden, dass Sinn und Bedeutung immer neu konstruiert werden können. Somit lässt sich auch eine Reflexion über den Zusammenhang zwischen Signifikat und Signifikant sowie über dessen Arbitrarität in Gang setzen (ebd.). Michael Dobstadt und Renate Riedner (2011a: 8) fassen den Begriff der symbolischen Kompetenz – der eine wichtige Basis für die Ausarbeitung ihrer *Didaktik der Literarizität* bildet – wie folgt zusammen: Die symbolische Kompetenz umfasst die „Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr denn je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen“. Das Konzept gibt nun Impuls für Reflexionen des Fremdsprachenunterrichts, seine Aufgaben und Ziele, und findet somit immer mehr Eingang in die aktuellen Diskussionen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache.¹⁷

¹⁷ Möglichkeiten für die konkrete Operationalisierung eines am Konzept der symbolischen Kompetenz orientierten Fremdsprachenunterrichts werden in neuen Publikationen ausgearbeitet. In einigen

2.2.1.2. DIE DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT

Die gerade genannte Didaktik der Literarizität kann als eine Umsetzung und Erweiterung des Konzepts der symbolischen Kompetenz verstanden werden. Der von Dobstadt und Riedner (2011b) formulierte Ansatz knüpft an die kulturwissenschaftlichen Diskussionen in Deutsch als Fremdsprache sowie an die Reflexion über die Erweiterung der kommunikativen zu einer symbolischen Kompetenz an. Im Hintergrund dieses Ansatzes steht einerseits ein erweitertes Verständnis von Sprache, Literatur und Fremdsprachenunterricht, andererseits ein spezifisches Verständnis davon, was Literatur im DaF-Kontext leisten kann (DOBSTADT; RIEDNER 2011a: 7f.). Um den Ansatz der Didaktik der Literarizität zu formulieren, gehen die Leipziger Dozenten vom Einsatz literarischer Texte in DaF-Kontexten aus. Die Autoren stellen dabei fest, dass im Fremdsprachenunterricht ein Umgang mit Literatur üblich ist, der sie als Zusatzmaterial verwendet, um die Motivation der Lernenden zu fördern und dabei zur Sprachproduktion anzuregen (ebd.: 7). Dazu kommt noch die Feststellung, dass die ästhetische Dimension literarischer Texte nur selten thematisiert wird. Auch wenn literarische Texte für landeskundliche Zwecke funktionalisiert werden, wird meistens diese ästhetische Dimension der Sprache kaum berücksichtigt (DOBSTADT 2009: 25).

Voraussetzung des Ansatzes von Dobstadt und Riedner ist die Annahme, dass der Ausgangspunkt der Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht „die Reflexion auf ihre Literarizität“ bilden sollte (DOBSTADT 2009: 23). Hierfür greifen sie auf den vom Linguisten Roman Jakobson eingeführten Begriff der *Literarizität* bzw. der *poetischen Funktion* der Sprache zurück, der in einer bestimmten Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes besteht, bei der es um die „Einstellung auf die Nachricht als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst Willen“ geht (Jakobson 1972, zitiert nach DOBSTADT 2009: 23). Dabei kommt es zu einer Lockerung der Verbindung von Ausdruck und Bedeutung bzw. Referenz (ebd.: 23). Dadurch wird die Aufmerksamkeit nicht auf die Bedeutung der Wörter bzw. auf den

Aufsätzen präsentiert Kramsch Vorschläge, wie die symbolische Kompetenz gefördert werden kann (siehe dazu Kramsch 2011, Kramsch/Huffmaster 2008). Ein wichtiges Verfahren nach Kramsch besteht in der Übersetzung von literarischen Texten. Andere Beiträge im Bereich Deutsch als Fremdsprache zeigen weitere Möglichkeiten, wie die symbolische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann (z.B. Schweiger 2013, Schweiger 2014, Dobstadt/Riedner 2011b).

Inhalt der Nachricht gelenkt, sondern auf ihre Kombination, auf die Reihenfolge der linguistischen Zeichen.¹⁸ Der Terminus *Literarizität* wird von Jakobson aber später durch das Konzept der *Poetizität* bzw. der *poetischen Funktion der Sprache* ersetzt.¹⁹ Dobstadt und Riedner verwenden zwar den Terminus *Literarizität*, beziehen sich jedoch auf das, was Jakobson die Poetizität bzw. die poetische Funktion der Sprache nennt. Allerdings bevorzugen sie den Terminus *Literarizität* „um deutlich zu machen, dass es [ihnen] nicht um Dichtung im engeren, sondern um Literatur im weiteren Sinne geht“ (ebd.: 24).²⁰ In ihrer Interpretation der von Jakobson geprägten Konzepte stellen Dobstadt und Riedner deutlich dar, dass sie unter *poetischer Funktion der Sprache* eine der Sprache zugrundeliegenden Funktion verstehen. Die Literarizität, so Dobstadt und Riedner, ist eine sprachliche Funktion, die immer anwesend ist – manchmal deutlicher, manchmal nicht so deutlich. Demzufolge dient sie nicht dazu, literarische und nichtliterarische Sprache zu differenzieren, denn sie ist der Sprache inhärent (DOBSTADT; RIEDNER 2011b:110).

So plädieren die Autoren dafür, dass beim Umgang mit Texten – hier in einem weiten Sinn verstanden – im Fremdsprachenunterricht der Fokus nicht nur auf den Inhalt sprachlicher Äußerung eingeschränkt wird, sondern auch auf ihre Form und auf die Relation zwischen ihr und den möglichen, zu entstehenden Bedeutungen gelegt wird. Indem man die Form sprachlicher Äußerungen und ihr Verhältnis zum Inhalt bzw. zur Bedeutung betrachtet – in anderen Worten: indem man darüber nachdenkt, *wie* der Text formuliert wird und *wie* die Auswahl bestimmter Wörter, die Verwendung bestimmter Mittel (*Ressourcen*) umfangreiche Möglichkeiten von Bedeutungen generieren kann –, kann man bemerken, dass Sprache nicht transparent oder eindeutig ist, sondern mehrdeutig, ambivalent und offen (DOBSTADT; RIEDNER 2011b: 110ff.).

¹⁸ „The set toward the message as such, focus on the message for its own sake, is the poetic function of language“ (Jakobson 1966 zitiert nach DOBSTADT 2009: 24).

¹⁹ Das Konzept der *Literarizität* wurde innerhalb der literaturwissenschaftlichen Diskussion viel kritisiert, da es mit den russischen Formalisten assoziiert wird, für die die Literarizität in einem Inventarium von Merkmalen bestand, deren Eingang sich exklusiv auf literarische Texte beschränkte und deshalb zur Trennung von Literatur und Nicht-Literatur dienten. Zur Kritik dieses Konzepts innerhalb der Literaturwissenschaft, siehe Eagleton 2012: 4f.

²⁰ Die Verwendung des durch den formalistischen Ansatz so übermäßig aufgeladenen Begriffs der *Literarizität* kann meines Erachtens aber problematisch sein, denn dadurch kann der Ansatz der Didaktik der Literarizität fälschlicherweise mit einer formalistischen Sichtweise auf Sprache und Literatur assoziiert werden, obwohl sich dieser Ansatz in seiner praktischen Umsetzung von eben diesen Konzeptionen zu entfernen scheint.

Grundlage der Didaktik der Literarizität – gemeinsam mit dem Konzept der *symbolischen Kompetenz* – ist ein erweitertes Verständnis von Sprache: Aspekte wie Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Zitathaftigkeit, Intertextualität und Bedeutungsrelevanz der Form (DOBSTADT & RIEDNER 2011b: 106) finden sich auch in der Alltagssprache und bleiben deshalb nicht auf die Literatur beschränkt. Aus diesem Verständnis von Sprache leitet sich eine wesentliche Schlussfolgerung für den (Fremd-)Sprach(en)unterricht her: Da die Literarizität auch in der Alltagssprache zu finden ist, muss sich ein Unterricht, der als Ziel die Vermittlung kommunikativer Kompetenz hat, mit diesen Aspekten sprachlicher Kommunikation auseinandersetzen, um dadurch den Lernenden beim Ausbau ihrer Fähigkeit zu helfen, über die (Fremd-)Sprache zu reflektieren, Bedeutungsbildungsprozesse zu verstehen und somit an einem breiten Spektrum von Diskursen teilnehmen zu können (DOBSTADT & RIEDNER 2011b: 108). Das heißt, es geht beim Ansatz von Dobstadt und Riedner nicht primär darum, über die Literatur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu reflektieren, sondern eher darum, die poetische Funktion der Sprache als einen wesentlichen Aspekt in den didaktischen Diskussionen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache zu erfassen.

Hauptziel der Didaktik der Literarizität besteht somit darin, die Lernenden mit „Sprache als einem symbolischen Zusammenhang“ (DOBSTADT & RIEDNER 2011b: 111) vertraut zu machen. Dabei fungiert die Literatur als die Form von Sprachverwendung, welche die poetische Dimension von Sprache „sowohl (kalkuliert) nutzt als auch transparent macht und damit eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht“ (ebd.: 111). Literarische Texte können im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, um diese Sensibilisierung für Sprache als Aushandlung von Bedeutung, als etwas Dynamisches, bei den Lernenden zu fördern bzw. zu erweitern. Eine am Ansatz der Didaktik der Literarizität orientierte Spracharbeit solle sich nach Dobstadt und Riedner (ebd.) jedoch nicht auf literarische Texte beschränken, sondern sei als Unterrichtsprinzip zu verstehen. Aufgrund ihrer ästhetischen Aspekte – der sogenannten ästhetischen Dimension – erfordern literarische Texte dennoch eine höhere Aufmerksamkeit auf die Form, die eine eigenartige sprachliche Verfremdung bewirkt und dadurch zu einer intensiveren und bewussteren Auseinandersetzung mit dem Inhalt führt (SCHIEDERMAIR 2011: 174). Da literarische Texte an gesellschaftliche Diskurse gebunden sind – diese jedoch nicht abbilden, sondern in Diskursen verhandeln (ebd.: 176) –, stellen sie

außerdem kreative Deutungsangebote von Wirklichkeit dar. Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten können „die Bedingungen, Prozesse und Effekte kultureller Konstruktionen thematisiert werden und es lässt sich ein Verständnis für kulturelle Dynamik und kulturelle Komplexität entwickeln“ (SCHWEIGER 2014: 81). Dadurch wird Literatur zum Gegenstand einer kritischen Kulturreflexion, welche die Aufmerksamkeit auf die Komplexität sowie auf die Deutungs- und Diskursabhängigkeit jeder Wirklichkeit lenkt. Durch die Arbeit mit Literatur kann man letztendlich intensiver und in kompakterer Form erlernen, dass Sinn und Bedeutung konstruiert, perspektiviert, vielschichtig und nicht fixierbar sind (ALTMAYER; DOBSTADT; RIEDNER 2014: 7).

Der Ansatz der Didaktik der Literarizität sowie das Konzept symbolischer Kompetenz weisen letzten Endes einen engen Zusammenhang mit der in den vorherigen Abschnitten dargestellten kulturwissenschaftlichen Ausrichtung im Fach Deutsch als Fremdsprache auf. So wie beim kulturellen Lernen bildet auch bei der Didaktik der Literarizität und bei der symbolischen Kompetenz ein dynamischer Kulturbegriff die theoretische Basis, wonach die Konstruiertheit von Wirklichkeit, die Fähigkeit zur Teilnahme an Diskursen und die Kultur als durch sprachliche Deutung erschlossene Wirklichkeit die zentralen Begriffe sind.

Einige Aspekte, die den theoretischen Rahmen für den Ansatz der Didaktik der Literarizität darstellen, bedürfen jedoch einer genaueren Analyse und Relativierung. Dies betrifft das vom russischen Linguisten Roman Jakobson formulierte Konzept der Literarizität bzw. der *poetischen Funktion* der Sprache. Dieser Terminus legt den Fokus auf die sprachlichen Zeichen, wie der Theoretiker Terry Eagleton erklärt:

„Die poetische Funktion der Sprache richtet das Augenmerk auf die Spürbarkeit der Zeichen und lenkt die Aufmerksamkeit eher auf ihre materiellen Eigenschaften, als dass sie die Zeichen einfach als kommunikatives Spielgeld verwendet“. (EAGLETON 2012: 70)

Dadurch wird das sprachliche Zeichen von seinem Objekt getrennt, da die normale Beziehung zwischen Zeichen und Referenten gestört wird, und so wird dem Zeichen „eine gewisse Unabhängigkeit als eigenständiges Wertobjekt“ zugeteilt (ebd.). Dies stellt sich meiner Meinung nach als sehr problematisch heraus, weil der Text – bzw. die sprachlichen Äußerungen – von seinen historischen und sozialen

Dimensionen entfernt wird, d.h. die sprachliche Realisierung wird von ihrem Inhalt, von ihrer kommunikativen Situation und Funktion sowie von ihren Produzenten und Rezipienten abgelöst. Diese strukturalistisch geprägte Sichtweise, den literarischen Text – und im weiteren Sinn die Sprache – als geschlossenes System zu betrachten, verleiht den Eindruck, dass die Sprache einen autonomen Charakter hätte, als wäre sie von ihren Verwendern unabhängig. Jedoch ist Sprache eine zwischenmenschliche Fähigkeit, ein sich immer sozial und dynamisch konstituierendes Phänomen, und eben deswegen lässt sie sich nicht auf rein formale Kriterien einschränken. Wesentlich für die Arbeit mit Sprache – und im Spezifischen für die Arbeit mit literarischen Texten – ist die Tatsache, dass sprachliche Äußerungen sich nicht auf die Form, auf die Verwendung und Kombination sprachlicher Zeichen reduzieren, sondern andere Dimensionen umfassen: Zur Kommunikation gehören neben der Nachricht (bzw. Botschaft) andere Elemente wie der Sender, der Empfänger, der Kontext (Referent), das Code und der Kontakt (COMPAGNON 2012: 42). In seiner Theorie bezieht sich Jakobson zwar auf diese anderen Elemente und ihre Funktion, jedoch erweckt er bei der Beschäftigung mit Literatur den Eindruck, hierbei würde nur die poetische Funktion interessieren bzw. ausschließlich vorherrschen, während die anderen Funktionen ausgeblendet werden. Dennoch sind die Bedingungen bzw. Faktoren, die für jede sprachliche Äußerung charakteristisch sind – nämlich ein Sender, ein Empfänger, ein Kontext, ein Code und der Kontakt –, auch grundlegende Faktoren jeder literarischen Äußerung, wie der französische Theoretiker Dominique Maingueneau in seinem Werk „Linguistische Grundbegriffe zur Analyse literarischer Texte,“ (2000) auf den Punkt bringt: Auch die literarische Äußerung ist eine Form der Äußerung, und auch sie ist Ergebnis eines Vorgangs, an dem „[...] der Urheber der Äußerung, der Adressat, ein bestimmter Zeitpunkt und ein bestimmter Ort maßgeblich mitbeteiligt [sind]“ (ebd.: 15).

Obwohl sich Dobstadt und Riedner auf den Begriff der Literarizität stützen, um einen theoretischen Rahmen für ihren Ansatz zu formulieren, scheinen sie sich von diesem Konzept zu entfernen, wenn man in ihren Aufsätzen die Unterrichtsmethoden bzw. die Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten sowie ihre Analyse einiger literarischen Texte genauer betrachtet. Bei Dobstadt und Riedner wird Literarizität nicht als Spezifikum literarischer Texte gesehen, die als Merkmal zur Trennung von Literatur und Nicht-Literatur dient. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die sogenannte Literarizität aus einem grundlegenden Element der Sprache besteht, die ihr inhärent

ist und von manchen Texten mehr gebraucht wird, ohne dass in ihnen jedoch die sonstigen Elemente und Dimensionen komplett verschwinden (DOBSTADT & RIEDNER 2011b: 110) – und hier wäre meines Erachtens das ebenfalls von Jakobson verwendete Konzept der *poetischen Funktion* der Sprache besser angebracht. Trotzdem können die Betonung des ästhetischen Charakters der Sprache sowie der Fokus auf die Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und dem Referent dazu führen, dass man diesen Ansatz missversteht, als würde er sich auf die Form beschränken und Sprache als etwas Autonomes, getrennt von Kontexten und Sprachverwendern betrachten. Analysiert man jedoch die Ziele und Prinzipien, die für den Ansatz der Didaktik der Literarizität wesentlich sind – also Deutungsoffenheit, Komplexität der Sprache, Sensibilisierung für Bedeutungsbildungsprozesse, *form as meaning*, Entwicklung einer symbolischen Kompetenz u.a. – so merkt man, dass dieser Ansatz nicht auf das Konzept der Literarizität reduziert werden kann – und auch nicht werden sollte. Der Ansatz leistet einen großen Beitrag für den DaF-Unterricht, indem er gängige Begriffe und Ansätze des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Fremdsprachendidaktik zur Diskussion stellt und dabei auch die Rolle literarischer Texte neu definiert. Deshalb stellt es sich als erforderlich heraus, einige Aspekte dieses Ansatzes umzuformulieren bzw. zu erweitern. Daher wird im folgenden Kapitel vorgeschlagen, wie man den Ansatz der Didaktik der Literarizität ändern bzw. erweitern könnte, sodass eben die bereits genannten Aspekte – Deutungsoffenheit, Konstruiertheit von Wirklichkeit etc. – sowie den Bezug dieses Ansatzes zum kulturellen Lernen anschaulicher werden, um ihn so fruchtbarer für den brasilianischen Germanistikstudiengang zu machen.

2.2.2 VON DER DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT ZUR DIDAKTIK DER POETISCHEN DISKURSIVITÄT.

An dieser Stelle möchte ich auf einige Annäherungen zwischen meinem Verständnis der Didaktik der Literarizität und einem Verständnis von Sprache eingehen – und nicht zuletzt von Literatur –, das auf ihrem inhärenten *dialogischen* Charakter beruht, wie im Folgenden erläutert wird. Diese bilden auch die Begründung, wieso im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit für eine Erweiterung

und Umbenennung des Ansatzes der Didaktik der Literarizität argumentiert wird. Im Gegensatz zu einer strukturalistischen Sichtweise auf die Sprache, wonach sie als autonom und abstrakt gilt, tritt hier eine Konzeption von Sprache in den Vordergrund, die ihre unterschiedlichen Dimensionen mit einbezieht. Nach dieser Konzeption weisen sprachliche Äußerungen einen *dialogischen* Charakter auf. Das bedeutet, dass sie sich immer an einem anderen Individuum ausrichten. Hierbei wird das Zeichen als „aktiver Bestandteil des Sprechens“ konzipiert, „dessen Bedeutung durch die veränderlichen gesellschaftlichen Färbungen, Wertungen und Konnotationen“ bestimmt wird (EAGLETON 2012: 90). Das sprachliche Zeichen ist daher kein neutrales Element. Der Mensch wird als sprachliches Wesen konzipiert, weshalb die Trennung zwischen ihm und der Sprache undenkbar ist.

Eine solche Konzeption von menschlicher Kommunikation wurde vom russischen Theoretiker Michail Bachtin²¹ und seinen Nachfolgern (dem sogenannten Bachtinschen Kreis) in Gang gesetzt. In seinen Studien *„Marxismo e Filosofia da Linguagem“* (2006) und *„Estética da Criação Verbal“* (1997)²² setzt sich Bachtin intensiv mit der verbalen Kommunikation auseinander. Dabei stellt er die in der Linguistik seiner Zeit gängigen strukturalistischen Theorien bzw. Sprachkonzeptionen in Frage. In der Linguistik, so Bachtin (2006: 77ff.) herrsche der sogenannte *abstrakte Objektivismus* [objetivismo abstrato], wonach das Sprachsystem im Vordergrund steht – d.h. das System von phonetischen, grammatikalischen und lexikalischen Formen der Sprache – und als stabiles und unveränderbares System konzipiert wird (BACHTIN 2006: 83). Anders als bei strukturalistischen Theorien, lenkt Bachtin die Aufmerksamkeit auf den sozialen Charakter der Sprache, die nicht als System fester Normen betrachtet wird, sondern als Medium, das die Sprecher bzw. Individuen verwenden, um sich zu äußern (ebd.: 93). Für ihn beruht die grundlegende Realität [*realidade fundamental*] der Sprache auf die verbale Interaktion. Erst durch die bzw. in der verbalen Interaktion bekommen sprachliche Formen eine Bedeutung: „Die wahre Substanz der Sprache ist nicht ein abstraktes System sprachlicher Formen und auch nicht die isolierte, monologische Aussage,

²¹ Die Werke des russischen Theoretiker Michail Bachtin fanden großen Eingang in der brasilianischen Wissenschaftszene. Besonders in der brasilianischen Diskursanalyse prägen Bachtins Gedanken unterschiedlichen Wissenschaftler, die sich intensiv mit seinem Werk beschäftigen. Dabei spielte der brasilianische Linguist Carlos Alberto Faraco eine wichtige Rolle. Dies lässt sich unter anderen an der von ihm koordinierten Veröffentlichung des Bandes „Diálogos com Bakhtin“ (2007) erkennen, das sich mit Bachtins höchst produktiver Rezeption in Brasilien befasst.

²² In dieser Arbeit wurden die brasilianischen Übersetzungen von Michail Bachtins Werk verwendet. Alle Angaben beziehen sich auf die brasilianischen Ausgaben.

sondern das soziale Phänomen der verbalen Interaktion“ (BACHTIN 2006: 125)²³. Das Besondere am Sprachkonzept des Bachtinschen Kreises ist, dass er den Fokus legt auf die Beziehungen zwischen den Individuen, zwischen ihnen und ihrer umgebenden Welt sowie auf die Rolle, welche die Sprache dabei übernimmt.

Im Werk „*Marxismo e filosofia da linguagem*“ wird eine Konzeption von Sprache als Äußerung ausgearbeitet. Bachtin untersucht den sozialen Charakter der Sprache und stellt fest, dass die Äußerung stets an den Kommunikationsbedingungen gebunden ist, die ihrerseits permanent von den sozialen Strukturen abhängig sind. In anderen Worten: Im Kern von Bachtins Theorie ist die Idee, dass in jeder Aussage soziale Werte konfrontiert werden: „Eine konkrete Aussage ist ein Kettenglied in der verbalen Kommunikationskette eines bestimmten Bereichs“ (BACHTIN 1997: 317)²⁴. Daraus folgt, dass jede Aussage von den Echos und Erinnerungen anderer Aussagen imprägniert ist und sich stets an einen Anderen richtet (ebd.: 326). Dieser Gedanke stellt die Basis für das Konzept der Dialogizität dar, das zwei Dimensionen umfasst: Die Dialogizität bezieht sich einerseits auf den andauernden Dialog zwischen den vielfältigen Diskursen, die eine Gemeinschaft bilden (interdiskursive Natur der Sprache). Andererseits beruft sich die Dialogizität auf die Beziehungen, die sich zwischen dem Ich und dem Anderen in den Diskursivprozessen etablieren. Somit wird Diskurs – hier als Synonym für Sprache begriffen – als bedeutende Instanz [*instância significativa*] untersucht (BRAIT 2011: 69f).

Für den brasilianischen Linguisten Carlos Alberto Faraco (2011: 101) reduziert sich die Dialogizität nicht auf ein Konzept zwischen mehreren Konzepten. Vielmehr stellt die Dialogizität eine Weltanschauung dar, eine umfassende Art und Weise, den Menschen und sein kulturelles Handeln zu betrachten. Nach Faraco besteht die Basis der bachtinschen Weltsicht in einer sozialen Konzeption des Menschen – d.h., der Mensch wird als Wesen betrachtet, das sich in der und durch die Interaktion konstituiert, denn das Leben ist naturgemäß dialogisch und zu leben heißt, an Dialogen teilzunehmen (ebd.). Dieser anthropologisch fundierte Sprachbegriff hat auch Wirkungen auf die Definition von Bachtins Kulturkonzept: Kultur ist für Bachtin

²³ In der brasilianischen Übersetzung: “A verdadeira substância da língua não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem a enunciação monológica isolada, mas sim o fenômeno social da interação verbal”.

²⁴ In der brasilianischen Übersetzung: “Um enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação verbal de uma dada esfera”.

konstitutiv dialogisch und wird von ihm als „[...] einen großen und unendlichen Dialog“ verstanden“ (FARACO 2001: 32). Was die Sprachkonzeption des bachtinschen Kreises so fruchtbar für die Ausarbeitung einer differenzierten theoretischen Basis für die Didaktik der Literarizität, oder besser formuliert, für die Skizzierung einer *Didaktik der poetischen Diskursivität* im Bereich DaF macht, ist die Tatsache, dass die Sprache in ihrer „lebensweltlichen“ Konkretheit, in ihrer Beziehung zu den Menschen als intersubjektiven, in der konkreten Welt existierenden Wesen betrachtet wird.

Der Bezug zwischen Bachtins Theorie und dem Fremdsprachenunterricht – obwohl dieser Aspekt noch nicht tiefgründig erarbeitet wurde – wird von einigen Wissenschaftlern in den letzten Jahrzehnten näher untersucht. Ein Beispiel hierfür ist die brasilianische Wissenschaftlerin Maria Teresa de Freitas (2011: 146f.), die Bachtins Werk unter diesem Gesichtspunkt analysierte und zu Recht feststellte, dass, obwohl er sich nicht explizit mit Fragen der Erziehungswissenschaft und des Fremdsprachenlehrens auseinandersetzt, hat seine Theorie wesentliche Folgen für die pädagogische und fremdsprachendidaktische Praxis, indem er den Fokus auf das Soziale, auf den Anderen, auf die Kultur legt und dabei die Sprache in ihrer Konkretheit als Kernpunkt befasst. Nach Freitas (ebd.) führen seine Ideen keine Methodologie ein, aber sie führen zu einer anderen Weltsicht, einem anderen Blick auf die Erziehung, was auch für den Fremdsprachenunterricht gilt. Im Gefolge Bachtins Sprachauffassung wird der Lerner zum Subjekt im Lernprozess, und der Unterricht wird zu einem Raum, in dem unterschiedliche Stimmen und Diskurse interagieren und sich überlappen.

Bis Anfang des 21. Jahrhunderts – immer noch heute erkennbar – hatte vorwiegend eine formalistische Sprachkonzeption auf das Fremdsprachenlehren gewirkt (dazu HALL; VITANOVA; MARCHENKOVA 2005). Eine solche Sichtweise denkt Sprache als ein Set von abstrakten, in sich geschlossenen Systemen mit festgelegten Komponenten und Regeln für ihre Kombination. Diese Systeme wurden als autonom, von jeglichem Kontext getrennt, als unabhängig von den unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten der Individuen betrachtet (ebd.: 1). Diese beschränkte Sprachkonzeption reicht aber nicht aus, um aktuellen Fragen nach dem Lehren und Lernen einer Fremdsprache nachzugehen, sodass es sich als wesentlich herausstellt, nach einer erweiterten, adäquateren Konzeption von Sprache zu suchen. In diesem Rahmen stellt Bachtins Theorie eine Möglichkeit dar,

Sprache in ihren verschiedenen Dimensionen zu betrachten, ohne ihren inhärent sozialen Charakter abzulehnen. Wie bereits erklärt wurde, basiert Bachtins Sprachkonzeption auf die Tatsache, dass sich Sprache und Subjekt, Sprache und Kontext, d.h. die Sprache und die kulturelle Welt, in der sich die Sprachverwender befinden, nicht trennen lassen. In diesem Sinn sind sprachliche Äußerungen – bzw. Diskurse – „[...] dynamic constellations of sociocultural resources that are fundamentally tied to their social and historical contexts“ (ebd.). Bachtins Sichtweise auf Sprache hilft uns, Sprache als lebendiges Phänomen aufzufassen, durch das wir unsere kulturellen Welten zur Existenz bringen, sie formen, erweitern und, darüber hinaus, reflektieren. Daraus folgt eine neue Sichtweise auf das Fremdsprachenlernen, wie Hall, Vitanova und Marchenkova in diesem Zitat auf den Punkt bringen:

„Learning language, then, does not mean accumulating decontextualized forms or structures but rather entering into ways of communicating that are defined by specific economic, political, and historical forces“. (HALL, VITANOVA UND MARCHENKOVA 2005: 3)

Wie beim kulturellen Lernen, bei der symbolischen Kompetenz sowie bei der Didaktik der Literarizität, übernehmen im Kontext einer durch Bachtins Sprachauffassung geprägten Sprachdidaktik Aspekte wie die Deutungsoffenheit, die Konstruiertheit von Realität, die Bedeutungshandlung bzw. die stets wandelnden Prozesse der Sinnzuschreibung eine zentrale Rolle.

Dieses Verständnis von Sprache als dialogisch – d.h., indem die Aussagen bzw. die Texte nicht als isoliert betrachtet werden, sondern in ihrer Beziehung zu anderen Texten bzw. anderen Aussagen und in ihren soziogeschichtlichen Kontexten – weist Ähnlichkeiten mit der Konzeption von Sprache auf, die nach meinem Verständnis dem Ansatz der Didaktik der Literarizität zugrunde liegt. Denn auch bei der Didaktik der Literarizität bilden Aspekte wie die Zitathaftigkeit und die Intertextualität²⁵ inhärente Merkmale der Sprache, die in jedem Text zu finden sind. Weiterhin arbeitet die Didaktik der Literarizität – sowie eine Didaktik der symbolischen Kompetenz – mit der Idee, dass Wörter nicht neutral sind, was dazu führt, dass die Bedeutungen nicht festgelegt sind und immer neu gedeutet werden

²⁵ Das von der bulgarisch-französischen Theoretikerin Julia Kristevá verbreitete Konzept der Intertextualität, das produktiven Eingang in unterschiedlichen literaturwissenschaftlichen Diskussionen findet, basiert auch auf Bachtins Werk.

können. Auch in einer dialogischen Konzeption von Sprache wird eine ähnliche Position vertreten, wonach die sprachlichen Zeichen mit Werten, Ideologien und Meinungen aufgeladen sind.

Deshalb plädiere ich für eine Erweiterung des Ansatzes der Didaktik der Literarizität und für ihre Umbenennung: Wie man bemerkt, geht es bei der Didaktik der Literarizität vielmehr um eine Didaktik der *poetischen Diskursivität*. So wird im Rahmen dieser Masterarbeit für eine Änderung des Fokus bei der Didaktik der Literarizität vom öfters missverstandenen Konzept der Literarizität hinweg zur Hervorhebung der dialogischen bzw. diskursiven Dimension der Sprache – und demzufolge der Texte – ausgesprochen.²⁶

Die Sprache bildet das Medium, in dem die Menschen interagieren und handeln und gleichzeitig die Welt um sie herum konstruieren und interpretieren. Diese Sprachauffassung stimmt apropos mit dem Argument von Dobstadt und Riedner überein, wonach Aspekte der Literarizität sich nicht exklusiv auf Texte beschränken, die als Literatur oder literarisch bezeichnet werden, sondern sich auch in anderen Texten befinden. In diesem Zusammenhang leuchtet der Vorschlag von Dobstadt und Riedner (2011b: 111) ein, den Lernenden die Literatur als die Form von Sprachverwendung nahe zu bringen, die innerhalb vom breiteren Rahmen einer von Sprache durchdrungenen Welt, eine intensive und erweiterte Spracherfahrung ermöglicht, indem sie sprachliche Form und Inhalt in einer besonderen Art und Weise artikuliert. Dabei provoziert die Literatur zum Nachdenken und macht weiterhin auch Interaktions- und Kommunikationsprozesse deutlicher, die stets im Medium der Sprache stattfinden.

Bei dieser erweiterten Interpretation der Didaktik der Literarizität wird Literatur als eine Ausdrucksweise unter anderen verstanden, in der die Menschen durch sie handeln und von ihr ausgehend interagieren. Die Betonung der Verbindung bzw. der Beziehung zwischen literarischem Text und der Kommunikationsgemeinschaft, in der

²⁶ Hierbei stütze ich mich auf die vom brasilianischen Germanisten Paulo Astor Soethe angefangenen Diskussion um Anpassungen des Ansatzes der Didaktik der Literarizität. In einem von ihm geführten Vortrag im Doktorandenkolloquium am Herder-Institut im Jahr 2012 sowie innerhalb eines von ihm angebotenen Kurses an derselben Universität im Jahr 2013 weist Soethe auf die Notwendigkeit hin, den theoretischen Rahmen für den Ansatz der Didaktik der Literarizität genauer zu analysieren, insbesondere was das innerhalb der wissenschaftlichen Diskussionen von einer strukturalistischen Sichtweise der Sprache aufgeladene Konzept der Literarizität betrifft. Dabei schlug er vor, dass man bei der Didaktik der Literarizität den Fokus eher auf die Diskursivität legen sollte.

dieser Text produziert oder rezipiert wird, bedeutet jedoch nicht, dass hierbei nicht auf die formalen Aspekten literarischer Texte eingegangen wird. Diese spielen doch eine wichtige, zentrale Rolle: Durch die vielen formalen diskursiven Mittel, die in literarischen Texten verwendet werden, werden sowohl die Produzenten als auch die Rezipienten eines Textes dazu aufgefordert, an die Bedingungen und Dynamiken der eigenen sprachlichen Interaktion zu denken. Dieses komplexe und vielschichtige Verhältnis, das in literarischen Texten zum Vorschein kommt, macht eben die Arbeit mit literarischen Texten – neben anderen Textsorten – interessant für den Fremdsprachenunterricht – und spezifisch in dieser Masterarbeit für den fremdsprachlichen akademischen Literaturunterricht.

An dieser Stelle möchte ich erklären, wieso ich für die Umbenennung der Didaktik der Literarizität plädiere. Einerseits kann man durch den Ersatz des Begriffs „Literarizität“ für den Begriff „poetische Diskursivität“ besonders deutlich den Fokus auf die diskursive Dimension der Sprache legen, die den Schwerpunkt bei diesem Ansatz bildet. Andererseits ist der Begriff „Literarizität“ innerhalb der brasilianischen Wissenschaft aufgeladen von Bedeutungen, die auf eine strukturalistische Sichtweise auf Sprache führen. Wenn man im brasilianischen DaF-Kontext weiterhin den Begriff der Literarizität verwendet würde, könnte das zu Missverständnissen führen. Daher argumentiere ich in dieser Masterarbeit dafür, dass man die „Didaktik der Literarizität“ in die „Didaktik der poetischen Diskursivität“ umbenennt.

Des Weiteren erweist sich als notwendig, näher auf die Frage nach Literatur als Diskurs einzugehen. Dabei gehe ich von den Diskussionen über Literatur als Diskurs aus, die insbesondere vom französischen Wissenschaftler Dominique Maingueneau geführt werden. In seinem Werk *Discurso Literário* (2014) analysiert Maingueneau die Grundlagen des literarischen Diskurses. Hierfür geht er zuerst auf den kontroversen Begriff des Diskurses ein und definiert die nach ihm wichtigsten Merkmale dieses Konzepts. Erstens begreift er Diskurs als eine Handlung. Das bedeutet, dass jede Aussage als sprachliche Handlung konzipiert wird (MAINGUENEAU 2014: 40). Daraus ergibt sich eine andere Art und Weise, mit (literarischen) Texten zu arbeiten: Der literarische Diskurs bildet nicht einfach eine Welt ab, sondern nimmt an dieser Welt teil (ebd.: 41). Zweitens: Der Diskurs ist interaktiv. Jede sprachliche Aussage – auch wenn sie ohne die konkrete, physische Anwesenheit eines Empfängers realisiert wird – verfügt über eine konstitutive Interaktivität. Deshalb sagt Maingueneau, dass sprachliche Aussagen in einem

Austausch – implizit oder explizit – mit anderen – virtuellen oder realen – Gesprächspartnern bestehen (ebd.). Drittens: der Diskurs ist stets kontextualisiert. Der Diskurs trägt nach Maingueneau (ebd.: 42) dazu bei, seinen eigenen Kontext zu bestimmen und ihn gleichzeitig zu modifizieren. Außerdem kann der Diskurs, so Maingueneau (ebd.), nur im Rahmen des Interdiskurses berücksichtigt werden – d.h., der Diskurs macht Sinn erst innerhalb einer Vielfalt anderer Diskurse. Um eine Aussage zu verstehen, muss man sie in Bezug zu anderen Aussagen stellen. Dies bezieht sich nicht nur auf den literarischen Diskurs: Jede sprachliche Aussage verfügt über diese Dimension, wie eben bei Bachtins Sprachkonzeption konstatiert wird (ebd.: 42f.). In diesem Zusammenhang ergeben sich Folgen für das Verständnis des Bezugs zwischen literarischem Text und Kontext:

„Es gibt längst nicht mehr einen Text auf einer Seite und auf der anderen Seite, um ihn herum, einen Kontext. [...] Der Inhalt des Werks wird eigentlich vom Verweis auf seine Äußerungsbedingungen überquert. Der Kontext wird nicht in die Außenseite des Werks gestellt, wie in aufeinanderfolgenden Schichten. Der Text ist eigentlich die eigene Verwaltung seines Kontextes. Die Werke sprechen tatsächlich über die Welt, aber ihre Äußerung ist auch konstitutiver Teil der Welt, die man glaubt, dass sie darstellen.“ (MAINGUENEAU 2014: 44).²⁷

Eine ähnliche Positionierung weisen auch Dobstadt und Riedner in ihrem Aufsatz „Vieldeutige Texte, vieldeutige Kontexte“ (2012) auf und rufen in DaF-Kontexten dazu auf, dass man eben dieses vielschichtige, komplexes Verhältnis zwischen Texten und Kontexten in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten reflektiert (DOBSTADT; RIEDNER 2012: 377f.)

Gerade im Sinne einer komplexeren Beziehung zwischen Text und Kontext ist nach Maingueneau der literarische Text als Aussage und Äußerung zugleich eine *Handlung* im Diskurs. Die Literatur spricht nicht nur über die Welt, sondern sie schafft ihre eigene Präsenz in dieser Welt (ebd.: 44) – und darin besteht meines Erachtens der wesentliche Beitrag von Maingueneaus Theorie zur theoretischen Fundierung einer *Didaktik der poetischen Diskursivität*. Maingueneaus Ansatz fördert einen Umgang mit literarischen Texten, der verlangt, dass die Diskurse, in denen sie entstehen und rezipiert werden, quasi als Bestandteil ihrer formalen Konstituierung

²⁷ Im Original: „Já não há, de um lado, um ‘texto’ e, do outro, distribuído ao seu redor, um ‘contexto’. [...] O contexto não é colocado no exterior da obra, numa série de camadas sucessivas; o texto é na verdade a própria gestão de seu contexto. As obras falam de fato do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representem.“

analysiert werden. Auch die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Diskursen, welche die Texte inszenieren oder an denen sie wirklich teilnehmen, die Herstellung von Beziehungen zwischen Diskursen, die die Texte ermöglichen, die Explizierung von kulturellen Gegebenheiten und Deutungsmustern, die die Texte schaffen oder manchmal auch relativieren – all das wird zu Stoff des Umgangs mit Literatur und ihrer Bearbeitung im Unterricht. Somit kann man in besonderer Weise die Sensibilisierung der Studenten für kulturelle Phänomene fördern, was ohnehin eine Schlüsselkompetenz künftiger DaF-Lehrer ausmacht.

Wenn man über die Beziehungen zwischen literarischem Werk und der Welt, seinem Autor, Kontexten (Produktions- und Rezeptionskontexten) und den Lesern reflektiert, so heißt es jedoch nicht, dass man zurück zu jenen historiographischen Modellen greift, wonach ein literarischer Text als Dokument und Beweis einer Epoche galt. Der literarische Text ist Fiktion. In der fiktiven Welt werden Möglichkeiten von Wirklichkeit inszeniert (COSTA LIMA 1986: 195). Indem man sich damit befasst, wie literarische Texte Gedankenwelten und Wirklichkeiten schaffen und gleichzeitig an sozialen, kulturellen und existenzialen Prozessen teilnehmen, kann man eine differenzierte Reflexion darüber in Gang setzen, wie kulturelle Phänomene vielschichtig sind. Denn literarische Texte inszenieren kulturelle Phänomene, indem sie sich zugleich als kulturelle Phänomene selber präsentieren und performativ darüber reflektieren. Literarische Texte machen deutlich, dass Sprache an der Konstruktion, Modellierung und Wahrnehmung von Wirklichkeit beteiligt ist, indem sie zugleich eine Wirklichkeit konstruieren, und durch diese Konstruktion an einer breiteren, ebenso diskursiv konstruierten Wirklichkeit reflexiv und performativ teilnehmen. Diese vielfältige Beschaffenheit des literarischen Textes kann dem Lerner einer Fremdsprache Einsicht verschaffen in diskursive Prozesse, die er selber durchmacht, wenn er durch das Erlernen einer Fremdsprache an verschiedenen Diskursen teilnimmt: wenn er sich der Form und Wirkung seiner Aussagen und des Inszenierens seiner Person als Akteur an vielfältigen sozialen Diskursen bewusst wird.

2.2.3 WICHTIGE ASPEKTE FÜR DEN LITERATURUNTERRICHT IM BRASILIANISCHEN GERMANISTIKSTUDIUM

Nachdem die aktuelle Diskussion um den Einsatz und die Rolle literarischer Texte im DaF-Unterricht skizziert, die aktuellen Tendenzen genauer analysiert, und der Vorschlag einer *Didaktik der poetischen Diskursivität* als Basis für die Arbeit mit Literatur im brasilianischen Germanistikstudiengang gemacht wurden, stellen sich im Hinblick auf die in Kapitel 1 beschriebene Situation des brasilianischen Germanistikstudiums sowie seine Herausforderungen und Aufgaben einige Punkte als wesentlich heraus, die in den folgenden Abschnitten zusammengefasst werden.

Da es sich im brasilianischen Germanistikstudium um einen fremdsprachlichen Unterricht handelt, dessen Ziel sehr oft die Ausbildung von Deutschlehrern in Brasilien ist, sollte in der brasilianischen Germanistik der universitäre Literaturunterricht die fremdsprachendidaktische Diskussion um den Einsatz literarischer Texte nicht aus den Augen verlieren. In diesem Zusammenhang können die Konzepte der symbolischen Kompetenz und einer Didaktik der poetischen Diskursivität sowie eine kulturwissenschaftlich orientierte Arbeit mit Literatur mit dem Ziel des kulturellen Lernens einen bedeutsamen Beitrag zur Reflexion über den Literaturunterricht im hiesigen Germanistikstudium leisten. Indem man sowohl Elemente der Literaturdidaktik, als auch die Frage nach der Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht und Aspekte der Literaturwissenschaft in einem universitären Literaturunterricht berücksichtigt, trägt man dazu bei, eine potenzielle und oft vorhandene curriculare und inhaltliche Trennung zwischen Sprachenlernen, Fremdsprachendidaktik und anderen Bereichen des Studiengangs wie Literaturwissenschaft und Kulturstudien zu vermindern. Da die Absolventen des Germanistikstudiums in Brasilien voraussichtlich zumeist als Sprach-, Literatur- und Kulturvermittler in verschiedenen Bereichen, aber insbesondere im Bereich des Lehrens, tätig werden, übernimmt die kulturwissenschaftliche Diskussion innerhalb des Faches bzw. das kulturelle Lernen eine wesentliche Rolle. In dieser Hinsicht kann eine Arbeit mit Literatur, die sich an der in vorherigen Abschnitten analysierten Diskussion um kulturelles Lernen und die Rolle literarischer Texte orientiert, brasilianische Studierenden für kulturelle Phänomene und ihre Implikationen sowie ihren Eingang in literarische Texte sensibilisieren. Dabei sind meines Erachtens folgende Aspekte von besonderer Relevanz:

- Die Sensibilisierung der Studierenden für die Konstruiertheit von Wirklichkeit, die nicht als objektiv und eindeutig, sondern als Ergebnis von Interpretationen zu verstehen ist („Deutungs- und Diskursabhängigkeit jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit“) (ALTMAYER/ DOBSTADT/ RIEDNER 2014: 8).
- Aus der Konstruiertheit von Wirklichkeit folgt: Die Aufmerksamkeit darauf, dass Kulturen als Konstruktionen zu verstehen sind und Begriffe wie Fremdheit, Fremdes und Eigenes aus Prozessen der Bedeutungszuschreibung resultieren.
- Die Sensibilisierung dafür, dass literarische Texte Teil kultureller Diskurse sind, die ihrerseits subjektive Deutungsangeboten dieser Diskurse bzw. der Wirklichkeit anbieten und die nicht festzulegen sind, sondern immer neu interpretiert werden können (SCHIEDERMAIR 2011: 176). Darüber hinaus die Sensibilisierung dafür, dass literarische Texte gleichzeitig über die Welt sprechen, aber auch konstitutiver Teil der Welt sind, die man glaubt, dass sie darstellen (MAINGUENEAU 2014: 44).
- Die Aufmerksamkeit auf die Intertextualität der Texte, wobei jeder Text als Mosaik von anderen Texten zu verstehen ist. Dies macht nicht zuletzt darauf aufmerksam, dass auch jede Kultur als „Mosaik von Einflüssen aus der Transformation anderer Kulturen“ (SURANA 2012: 292) verstanden werden kann.
- Das Bewusstsein davon, dass literarischer Text und kultureller Kontext sich in einer komplexen Beziehung befinden, in welcher beide perspektivieren, deuten und konstruieren Realität (DOBSTADT & RIEDNER 2012: 376).
- Die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Mittel, die literarische Texte verwenden, und die Sensibilisierung dafür, dass durch ihre Anwendung Aspekte wie Deutungsoffenheit, Ambivalenz, Mehrdeutigkeit der Sprache in diesen Texten (aber auch in anderen Textsorten) deutlicher bzw. transparenter werden.

All diesen Punkten liegt ein Verständnis von Sprache zugrunde, das sie nicht als Werkzeug betrachtet, sondern sie in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit reflektiert. Ein solches Verständnis von Sprache und demzufolge von (literarischen) Texten bildet unserer Meinung nach die Basis für eine Arbeit mit Sprache – und mit

Literatur –, welche die Lernenden bzw. Studierenden dazu befähigen soll, (auch) die (Fremd)Sprache als komplex, vielschichtig, dynamisch zu erleben, daneben auch kulturelle Beziehungen zu reflektieren. Diese Aspekte können durch die Beschäftigung mit der interkulturellen Literaturwissenschaft ergänzt werden. Dieser literaturwissenschaftliche Ansatz reflektiert Fragen nach der Inszenierung und Konstruiertheit von Fremdheit, nach der Darstellung kultureller Phänomene und Prozesse des kulturellen Austauschs auf der Basis von Konzepten, die sich manchen in aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussionen verwendeten Begriffen ähneln.

2.2.4 INTERKULTURELLE LITERATURWISSENSCHAFT

Um über den Einsatz brasilianischer Literatur mit Deutschland-Bezug im brasilianischen Germanistikstudiengang zu reflektieren, stellt sich meines Erachtens als notwendig heraus, Erkenntnisse aus den im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie fremdsprachliche Literaturdidaktik geführten Diskussionen an eine literaturwissenschaftliche Herangehensweise anzuknüpfen. In den vorherigen Kapiteln wurde bereits gezeigt, dass die Diskussionen um die Dialogizität und um die Literatur als diskursives Phänomen eine fruchtbare theoretische Basis für die Ausarbeitung bzw. für die Weiterentwicklung der Diskussionen um den Einsatz literarischer Texte sowie um das kulturelle Lernen im Fach DaF darstellen können. Dabei wurde versucht, Erkenntnisse aus den Bereichen Kulturstudien, Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik zu verzahnen. Um diesen Versuch weiterhin zu erarbeiten und die ausgewählten Erzählungen von Guimarães Rosa zu analysieren, wird zunächst auf den Ansatz der Interkulturellen Literaturwissenschaft eingegangen. Dieser literaturwissenschaftliche Ansatz wurde ausgewählt, weil es einen Zusammenhang zwischen ihm und den in den vorherigen Kapiteln dargestellten Überlegungen zur Rolle literarischer Texte im Fach DaF bzw. Germanistik in Brasilien besteht.

Seit den 1980er Jahren ist das Konzept Interkulturalität zu einem forschungsleitenden Begriff innerhalb der Germanistik – und der Literaturwissenschaft allgemein – geworden. Vor dem Hintergrund des *cultural turn* in

den Geisteswissenschaften wird zunächst auch in der Literaturwissenschaft die kulturwissenschaftliche Orientierung zu einem Forschungstrend (GUTJAHR 2002: 345). In diesem Zusammenhang entwickelte sich die Interkulturelle Germanistik, die eine fächerübergreifende Perspektive übernimmt und oft als kulturwissenschaftlich orientierte Literaturwissenschaft betrachtet wird (GUTJAHR 2002: 349). Das zentrale Forschungsinteresse dieser Disziplin liegt an der Außenperspektive auf die deutschsprachige Kultur bzw. Literatur und der Untersuchung ihrer Rezeption in fremdkulturellen Kontexten (LESKOVEC 2011: 9). Diese neue Schwerpunktsetzung innerhalb der Germanistik stellte auch die Notwendigkeit des Dialogs mit in fremdkulturellen Kontexten sozialisierten Germanisten in den Mittelpunkt des Faches, da in der international ausgerichteten Germanistik der Forschungsschwerpunkt „[...] in der Erforschung und Vermittlung deutscher Kultur, ihrer Literatur, Sprache und gesellschaftlichen Wirklichkeit, unter der Bedingung (und in der Perspektive) ihrer Fremdheit gesehen [wird]“ (GUTJAHR 2002: 350). Aufgrunddessen wurde der Begriff des Fremden zu einem Grundbegriff der interkulturellen Germanistik. Wenn damals die interkulturelle Germanistik bzw. die interkulturelle Literaturwissenschaft sich der Frage widmete, inwieweit literarisches Verstehen zum Verständnis einer fremden Kultur beitragen würde – wobei der kulturelle Kontext bevorzugt und das interkulturelle Potenzial literarischer Texte auf die Wissensvermittlung über die fremde Kultur verkürzt wurde –, so bemerkt man in der Entwicklung des Faches in letzter Zeit eine kritische Stellungnahme zu dieser Position, was u.a. auf eine neue Definition des Konzepts Interkulturalität zurückzuführen ist.²⁸ Primärer Gegenstand der Interkulturellen Literaturwissenschaft sind interkulturelle Aspekte bzw. das interkulturelle Potenzial von Literatur. Interkulturelle Aspekte der Literatur bestehen in thematischen oder formalen Aspekten literarischer Texte sowie in der Kontext- und Rezeptionsforschung. Weitere interkulturelle Elemente bilden die Schulung der Aufmerksamkeit und die Sensibilisierung der Wahrnehmung, Sensibilisierung für Realitätskonstruktionen und Dekonstruktion von Homogenität (LESKOVEC 2011: 13). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Interkulturelle Literaturwissenschaft die Aufgabe übernimmt, die

²⁸ Im Eröffnungsartikel der ersten Nummer der *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* (2010, Heft 1) wird deutlich diese dezidierte Entfernung von einer vereinfachten und sogar naiven Konzeption von Interkulturalität – und nicht zuletzt von Kultur –, wie diejenige, die von Alois Wierlacher in den 1980 Jahren verwendet wurde und im Fach ausgebreitet war.

Auseinandersetzung mit den Kulturen zu fördern.²⁹ Literarische Texte spielen in diesem Kontext eine besondere Rolle, denn sie können gleichzeitig interkulturelle Prozesse bzw. Phänomene als Gegenstand haben und diese nicht nur bloß darsellen, sondern hierdurch auch neue Reflexionsräume öffnen (HOFMANN 2006: 14).

Die im Rahmen dieser Masterarbeit zu analysierenden Erzählungen von Guimarães Rosa enthalten Aspekte, die mit dem Ansatz einer interkulturellen Literaturwissenschaft in geeigneter Form behandelt werden können. Zum Beispiel thematisieren die ausgewählten Texte Fremdheit und (inter)kulturelle Prozesse bzw. Phänomene in unterschiedlichen Dimensionen – sowohl inhaltlich als auch als ästhetisches bzw. poetisches Verfahren. Deshalb wird hierbei die Herangehensweise der interkulturellen Literaturwissenschaft verwendet – zusammen mit den für die Forschungsfragen relevanten Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Kulturstudien und der Literaturwissenschaft, die in den vorherigen Abschnitten besprochen wurden.

Wenn man über interkulturelle Literaturwissenschaft spricht, so erweist sich als notwendig, auch auf die Konzeption von Interkulturalität einzugehen, die seit den letzten Jahrzehnten eine zentrale Rolle in kulturwissenschaftlichen Diskussionen übernimmt. Nach Leskovec (2011: 44) führte der inflationäre Gebrauch dieses Begriffs zu einem Konturverlust, und er ist heute sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit unklar: „Als interkulturell wird mittlerweile alles bezeichnet, was in irgendeiner Art und Weise mit Kulturen und deren Verquickungen, mit Kulturtransfer und Globalisierung, mit Transnationalität und Transkulturalität, mit kultureller Diversität und Multikulturalismus zu tun hat“ (ebd.: 7).

Im Hinblick auf die interkulturelle Literaturwissenschaft weist Gutjahr darauf hin, dass mit dem Konzept der Interkulturalität eine Grenzüberschreitung im Zentrum steht, „bei der weder ein wie auch immer gefasstes Innerhalb oder Außerhalb der Grenze noch die Grenze zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand wird, sondern vielmehr das *Inter* selbst“ (GUTJAHR 2002: 352). Bestimmend für die Interkulturalität ist die Bewegung, der Austausch: Nach Vibha Surana (2012: 287) setzt das Forschungsparadigma der Interkulturalität „zwei oder mehrere Kulturen voraus, die

²⁹ Hierbei ist es notwendig zu betonen, dass dieser Konzeption von Interkultureller Literaturwissenschaft ein prozesshafter Kulturbegriff zugrunde liegt, der auf intrakulturelle Differenzen sowie auf die Dynamik der kulturellen Phänomene aufmerksam macht (siehe dazu GUTJAHR 2002).

sich gegeneinander abgrenzen und sich einander öffnen und damit voneinander lernen“. Hervorzuheben in diesem Zitat ist die Bewegung, die Dynamik, die im Zentrum der Interkulturalität steht.

Entscheidend in der aktuellen Diskussion ist ein dynamisches Verständnis von Interkulturalität, das sich von einem ebenfalls dynamischen, deutungsorientierten Kulturbegriff ableitet. In diesem Sinne geht es bei der Interkulturalität nicht mehr um Dichotomisierung von Kategorien wie Eigenem und Fremdem. Diesbezüglich schreibt Surana (2012: 285), dass Dichotomien von Eigenem und Fremdem seit Jahrzehnten „[...] angesichts der augenfälligen pluralen kulturellen Identitäten nicht nur angefochten, sondern auch für illegitim erklärt [werden]“. Deshalb wird Interkulturalität nicht als „[...] Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eigenem“ betrachtet, der sich von einem Anderen klar abgrenzt, sondern sie „[...] zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht“ (GUTJAHR 2002: 353).

In der Perspektive der Interkulturalität wird der Mensch als soziales Wesen betrachtet, der zugleich „Teil und Akteur in mehreren Kollektiven“ ist (SURANA 2012: 293). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Teilnahme an unterschiedlichen Kollektiven bzw. Gruppen oder Kulturen „automatisch“ bzw. „unproblematisch“ erfolgt. Surana (ebd.) erklärt, dass obwohl es eine „zivilisatorisch[e] Vereinheitlichung“ existiert, kommt „[m]it jedem Wechsel zu einer anderen Nation, Sprache, Religion, Region, zu einem anderen Beruf oder Alter [...] die eigenartige Realität dieser spezifischen kollektiven Entitäten oder Gruppen zur Geltung“. So überlagern und vermischen sich die Kulturen, die letztendlich Prozesse umfassen, die „Verluste, Selektionen, Neuentdeckungen, Übernahmen, Verflüssigungen, Verwischungen, Verflechtungen und Neuformationen mit sich bringen“ (ebd.: 289). Die Soziologen Claus Leggewie und Darius Zifonun (2010) führen die Perspektive der Soziologie in Bezug auf die Definition von Interkulturalität ein und bringen ein pragmatisches Konzept von Interkulturalität zur Diskussion, das viele Parallele mit der aktuell herrschenden Definition dieses Begriffs innerhalb der Interkulturellen Literaturwissenschaft aufweist. Sie gehen davon aus, dass

„Menschen als Handelnde in ihrem Alltag die Wirklichkeit stets als interkulturell erfahren. Sie machen nämlich die Erfahrung, dass die (ihre) Welt nicht ‚von vorne herein‘ kulturell eindeutig ist, in ihrer Erfahrung

überlagern und kreuzen sich vielmehr unterschiedliche Sinnsysteme und sie sind mit der Gleichzeitigkeit verwirrend widersprüchlicher Wissensbestände konfrontiert.“ (LEGGEWIE; ZIFONUN 2010: 13)

Es besteht aber Gefahr, die Interkulturalität naiv zu betrachten und die soziale, politische, ökonomische und materielle Dimension dieses Begriffs nicht zu berücksichtigen. Dies stellt sich als problematisch dar, weil man eben der Komplexität, die stets jeder interkulturellen Erfahrung bzw. Begegnung zugrunde liegt, keine Rechnung trägt. Deshalb plädieren Leggewie und Zifonun (2010: 16f.) für eine pragmatische Konzeption von Interkulturalität, die diesem Phänomen in seiner Vielschichtigkeit berücksichtigt. Sie sind der Auffassung, dass „[...] moderne Gesellschaften widersprüchliche Einheiten bilden, die mit ihren Widersprüchen und durch ihre Widersprüche leben und deren Angehörige diese Widersprüche selbst bewältigen“ (ebd.: 27). Dabei führen sie das Konzept der sozialen Welten ein: Jeder lebt in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. Lebenswelten, die in „[...] relativ dauerhaften, durch relativ stabile Routinen [...] institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsräume“ bestehen (ebd.: 17). Es handelt sich also um „[einen] gemeinsamen Fundus an geteilten Wissensbeständen, Routinen und Interaktionsmustern“ (ebd.).

Darüber hinaus wird innerhalb der Interkulturalitätsdiskussion immer wieder die Rolle interkultureller Erfahrungen bei der Identitätsfindung betont. Die Definition von Identität erfolgt durch eine Gebundenheit an den Anderen bzw. an den Fremden – man definiert seine Identität, indem man in einer Relation zum Fremden steht und sich von diesem Fremden ausgrenzt. Erst durch diese auch sozial, politisch, ökonomisch und materiell mitbestimmte Auseinandersetzung mit dem Anderen werden die Selbstkonstruktion und die kulturelle Selbstdefinition möglich (GUTJAHR 2002: 359). Dabei muss angemerkt werden, dass Identität und Alterität Ergebnis menschlicher Selbstherstellungprozesse sind. Mit anderen Worten: „Wer ich bin und wer wir sind, ist nicht durch die Natur vorgegeben, sondern kulturell hergestellt“ (LEGGEWIE; ZIFONUN 2010:12). Alterität und Identität sind „im gesellschaftlichen Wissensvorrat gespeicherte und situativ zu aktualisierende Konstruktionen“ (ebd.). Demnach kann man sagen, dass Alterität und Identität kulturelle Deutungsmuster – um auf Altmayer (2006) zurückzugreifen – darstellen, die der Mensch aufgreift, um die Welt um sich herum zu interpretieren. Dabei versucht er seine Identität zu

definieren. Diese Prozesse sind permanent in Gang, sodass die kulturelle Identität immer wieder restrukturiert, neu definiert und erweitert werden kann.

Fremdheit bzw. Alterität sind Schlüsselbegriffe innerhalb der Interkulturellen Literaturwissenschaft. Es besteht jedoch aktuell Konsens im Bereich darüber, dass diese Konzepte vor dem Hintergrund eines diskursiv-reflexiven, dynamischen Verständnisses des Begriffs Kultur zu konzipieren sind. Daher rückt die Heterogenität, die Vielfältigkeit von Begriffen wie *fremd* und *eigen*, die keine objektive messbare Größe darstellen, sondern erst in der Relation, im Prozess des kulturellen Austauschs bzw. der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Diskursen und Individuen entstehen.

Das Konzept Fremdheit beschränkt sich aber nicht auf den Begriff der kulturellen Fremdheit. Es handelt sich hingegen um einen Begriff, der verschiedene Dimensionen umfasst. In diesem Zusammenhang kritisiert Leskovec (2011: 48), dass in einigen Ansätzen der interkulturellen Literaturwissenschaft – und insbesondere innerhalb der Fremdsprachendidaktik – Fremdheit öfters auf die Kategorie der kulturellen Fremdheit verkürzt wird. Nach dieser Auffassung liege die Fremdheit in der kulturellen Zugehörigkeit: Ein Text wäre demzufolge als fremd zu betrachten, wenn es aus einem anderen kulturellen Raum bzw. Kontext käme. Dagegen erhebt Leskovec (ebd.) einen berechtigten Einwand: Literarische Texte entfalten sich nicht nur vor dem Hintergrund ihrer *kulturellen* Alterität bzw. Andersheit. Diese bildet nur eine von vielen Fremdheiten, die ein literarischer Text darstellen kann. Während der Lektüre von Texten, die vermutlich dem eigenen kulturellen Kontext zugehören, wird man öfters mit Fremdheit konfrontiert, die sich mit einem kulturwissenschaftlichen Fremdeheitsbegriff – wonach Fremdheit kulturell ist – nicht begründen lässt (LESKOVEC 2011: 48). Fremdheit ist den Texten in unterschiedlicher Weise eingeschrieben und kann auf allen Ebenen des literarischen Diskurses vorkommen – inhaltlich, strukturell oder auf der Ebene der Rezeption.

Daher plädiert Leskovec (ebd.: 49) für einen Fremdeheitsbegriff, der verschiedene Dimensionen berücksichtigt. Bei der Erweiterung des Fremdeheitsbegriffs sollte nach der Autorin Fremdheit als Fremderfahrung und als Verflechtung bzw. Verschränkung von Eigenem und Fremdem verstanden werden. Fremdheit ist zunächst eine Erfahrung, denn im Umgang mit Fremdem erfolgt immer eine Reaktion – man kann erstaunt oder verstört sein, man kann sich vom Fremden angezogen, abgestoßen oder auch bedroht fühlen (ebd.). Die Mehrdimensionalität

bezieht sich auf die verschiedenen Fremdheitsgrade, die es gibt. Darüber hinaus kritisiert Leskovec (2010: 237), dass innerhalb einiger kulturwissenschaftlich orientierten Ansätze der Literaturwissenschaft die Texte häufig instrumentalisiert werden: Sie werden „[...] auf das Paradigma der Kultur festgelegt, als Dokument der Kultur“ gelesen, ohne dass dabei Fremdheit in ihren unterschiedlichen Dimensionen – u.a. in ihrer ästhetischen Dimension – berücksichtigt wird. So herrscht in vielen Textanalysen ein „Primat des Kontextes vor dem Text“ (ebd.: 238).

Fremdheit als formaler Aspekt bzw. als ästhetische Kategorie bezieht sich auf die Verfremdung, die in unterschiedlichen Bereichen des literarischen Diskurses erfolgt: auf der graphischen und phonetischen Ebene, auf der Interpunktionsebene, auf den morphologischen, syntaktischen, semantischen sowie lexikalischen Ebenen – zum Beispiel durch die Mischung bzw. Kombination von Elementen aus verschiedenen Sprachen. Verfremdung geschieht auch auf der Ebene der Narration – z.B. durch Brüche in der Erzählstruktur, durch Multiperspektivität der Erzählung u.a. (LESKOVEC 2011: 60f.).

Leskovec erweckt nicht selten den Eindruck, dass die Fremdheit eines literarischen Textes als Ergebnis seiner „Autonomie“ entstehe: Der literarische Text bilde demzufolge eine andere Ordnung (LESKOVEC 2011: 67). Diese Auffassung stellt sich m.E. als fragwürdig heraus, wenn sie den literarischen Text als „autonom“ versteht im Sinne von „getrennt von jeglichem Kontext“, als würde er in sich selbst bzw. für sich selbst existieren. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass eine strikte Trennung der Fremdheit als formaler Aspekt bei der Beschäftigung mit literarischen Texten nicht im Augenmerk sein sollte. Texte – und die Sprache in ihnen – inszenieren auf formaler Ebene die diskursiven Verfahren, deren Medium die Sprache selbst ist. So wäre die Berücksichtigung der Form gar nicht auf die „Autonomie“ zurückzuführen. Im Gegenteil: Die Hervorhebung der Form durch den Literaten enthielte eine besondere, selbstreflexive Aussagekraft über den Diskurs. Literarische Texte – und darüber hinaus: menschliche Sprache im allgemein – entstehen in der zwischenmenschlichen Interaktion und sollten in ihrer inhärenten Komplexität und Vielschichtigkeit betrachtet werden.³⁰

³⁰ Die Diskussion um die Trennung zwischen Form und Inhalt bei der Analyse von Texten ist eine stets wiederkehrende Frage. Die Trennung zwischen Form und Inhalt stellt sich aber als kontraproduktiv und sinnlos für die Bereiche der Literaturwissenschaft sowie der Literaturdidaktik heraus.

In diesem Sinne stehen literarische Texte in Zusammenhang zu anderen Texten und beziehen sich auf die verschiedensten Diskurse und Kontexte. Dies bedeutet allerdings nicht, dass hiermit die These vertreten wird, literarische Texte seien festgelegte Deutung spezifischer (historischer, sozialer, kultureller) Kontexte. Die Relation Text-Kontext erweist sich als komplex, dynamisch, wechselseitig und veränderbar. Literarische Texte, obwohl sie hier als Bestandteil von Kommunikationsgemeinschaften verstanden werden, die als Reflexion über diese Gemeinschaften und ihre Kommunikation gelesen werden können, bilden nicht einfach die (oft vermeintlich objektive) Wirklichkeit ab – vielmehr perspektivieren, relativieren und reflektieren sie sie. Da es sich bei Literatur um Fiktionalität handelt, werden literarische Texte vom Anspruch befreit, eine Abbildung der „realen“ Welt zu liefern. Somit werden in der fiktiven Welt verschiedene Möglichkeiten von Wirklichkeit inszeniert. Dadurch entfaltet sich eine Ordnung, in der die außertextuellen Begebenheiten relativiert werden. Das bedeutet aber nicht, dass in der Fiktion die Ebene der Wirklichkeit notwendigerweise aufgelöst oder völlig vergessen bzw. ausgegrenzt wird. Die Ebene des pragmatischen Diskurses über die Welt, in der der Text entsteht, kann in einen Dialog mit dem fiktiven Text treten, wobei imaginäre Szenarien und Möglichkeiten kreiert werden (COSTA LIMA 1986: 195).

Der brasilianische Literaturwissenschaftler Luiz Costa Lima schreibt dazu in seinem Werk *Sociedade e discurso ficcional*, dass die Literatur selbstverständlich nicht als Dokument (bzw. als Beweis) einer „dargestellten Wirklichkeit“ zu verstehen sei:

Der literarische Diskurs stellt sich nicht dar als Beweis, als Dokument, als Aussage von dem, was geschehen ist – das, was der literarische Text enthält, vermischt sich mit dem, was hätte passieren können; was im literarischen Text ist, verbindet sich mit dem Wunsch nach dem, was dort gewesen sein könnte [...] (COSTA LIMA 1986: 195).³¹

Für Costa Lima kann der literarische Text als eine Art *mentales Theater* verstanden werden: Im Prozess des Schreibens inszeniert der Schriftsteller imaginäre Szenarien, was ihm erlaubt, Figuren zu bilden, die nicht bloße

³¹ Im Original: „O discurso literário não se apresenta como prova, documento, testemunho do que houve, porquanto o que nele está se mescla com o que poderia ter havido; o que nele há se combina com o desejo do que estivesse [...]“.

Spiegelungen bzw. einfache Projektionen seines Ichs sind. Die Fiktion impliziert eine Auflösung des Ichs. Im fiktiven Text wird das Ich beweglich: Es fixiert sich in keinem Punkt, nimmt jedoch verschiedene Kernpositionen ein, die allein vom Standpunkt des empirischen Autors aus eingenommen werden können (ebd.: 238).³² Der literarische Text als Aussage eines Schriftstellers innerhalb eines bestimmten Kontextes dokumentiert dessen Teilnahme an einem gesellschaftlichen Diskurs. Der dokumentarische Charakter des literarischen Textes besteht nicht in dem, *was* der Text erzählt, sondern in der Tatsache, *dass* er erzählt, und in der Weise, *wie* er erzählt.

Die Fremdheit eines literarischen Textes lässt sich also nicht exklusiv auf seine materiell-formale Dimension zurückführen, sondern ist ein Ergebnis weiterer Faktoren, die zusammenhängen: Produktion, Rezeption, historische, soziale und auch kulturelle Diskurse, in denen sich die Texte befinden (können), die mitwirken und zusammen den Effekt der Fremdheit beim Leser hervorrufen können.

Ein weiterer Aspekt, der in den aktuellen Diskussionen um die interkulturelle Literaturwissenschaft, insbesondere in Bezug auf die Migranten- und die postkoloniale Literatur, eine zentrale Rolle spielt – aber auch in Bezug auf andere Texte, die ebenfalls als interkulturell gelesen werden können, – ist die Hybridität. Sie bezieht sich allgemein auf die Verschiedenheiten, Überlappungen und Heterogenitäten innerhalb der Kulturen. Spezifisch im literaturwissenschaftlichen Sinne bedeutet die Hybridität die Mischung von literarischen Gattungen sowie die Vermischung und Überlappung von Erzähler- und Figurenrede in der Äußerung einer einzigen Figur – was als Vielstimmigkeit bezeichnet wird (LESKOVEC 2011: 61). Außerdem bezieht sich der Begriff von Hybridität auf die synthetische sprachliche Darstellung von Heterogenität, die in Form von Mehrsprachigkeit auftritt, z.B. durch die Vermischung bzw. das Kombinieren verschiedener Sprachen in einem Text. Esther Kilchmann setzt sich in den Aufsätzen „Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur“ und „Poetik des fremden Wortes“ (2012)³³ mit dem Thema der Mehrsprachigkeit in der neueren deutschsprachigen Literatur auseinander und analysiert heterolinguale Verfahren. Die Kategorie *heterolingual* bezieht sich auf das

³² Weiterhin schreibt Costa Lima (ebd.: 238f.): „Como as palavras de um verso, as personagens são pontos visualizáveis a partir da refração do eu, marcas na trajetória de uma linha de fuga. Pela ficção, o poeta se inventa possibilidades, sabendo-se não confundido com nenhuma delas; possibilidades contudo que não se inventariam sem uma motivação biográfica”.

³³ Zu weiteren Aufsätzen über Mehrsprachigkeit in der deutschsprachigen Literatur, siehe die Nummer 3 (2012) der *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, die sich diesem Thema widmet.

Phänomen des Vorkommens fremder, anderer Sprachen in Texten in Form von einzelnen Wörtern und Sätzen oder in Form von grammatischen Strukturen, die sich an anderen Sprachen anlehnen (KILCHMANN 2012a: 12). Die Mehrsprachigkeit in der Literatur zeichnet sich durch ihre selbstreflexive Bewusstheit aus, denn sie ist nicht spontan, unbewusst, sondern das Ergebnis eines artifiziellen, kalkulierten Prozesses (KILCHMANN 2012b: 111). Die Schriftsteller verwenden dezidiert den Sprachwechsel als künstlerisches Verfahren. Indem sie mit Sprachen experimentieren, geht es ihnen nach Kilchmann (ebd.: 113) um die „Findung von im emphatischen Sinne anderen Sprachen, Sicht- und Darstellungsweisen“. Durch die Anwendung fremder Sprachen wird auch ein Effekt des Entautomatisierens erzeugt. Fremde Wörter bzw. Sätze in anderen Sprachen fordern die Aufmerksamkeit des Lesers auf, da sie vom Rest des Textes auffallen (KOHN 2012: 39f.). Diese Entautomatisierung kann auch als Technik betrachtet werden, die „[...] zur Auflösung vereindeutigender Zuschreibungen, zur Schaffung von Polyvalenzen“ (KILCHMANN 2012b: 115) dient. Dadurch werden nicht zuletzt Aspekte hinterfragt, wie z.B. die „[...] Vorstellung fester Zugehörigkeit und unbedingter Verfügbarkeit einer (Mutter-)Sprache“ (ebd.: 113). Dies bedeutet, dass die Verwendung heterolingualer Elemente, indem sie eine Verfremdung beim Leser provozieren, die Reflexion über Sprache, über die Materialität der Schrift und des Wortes fördern.

Bei der Darstellung und Schaffung von Fremdheit im Text übernehmen heterolinguale Verfahren nach Kilchmann (2012b: 113) eine doppelte Funktion: Einerseits werden einer Figur fremdsprachliche Wörter in den Mund gelegt, um sie als fremd zu kennzeichnen – denn der Gebrauch einer fremden Sprache stellt den Fremden als verschieden, sogar als unverständlich für den Leser dar. Andererseits wird diese Erfahrung von Fremdheit auf den Leser selbst zurückgedreht: Er fühlt sich in einem Text, der in „seiner“ Sprache verfasst wurde, auf einmal selbst fremd angesichts der fremdsprachlichen Wörter und auch der Verfremdung der Wörter in „seiner“ Sprache in der Wahrnehmung über einen anderen Muttersprachler. So erlebt der Leser während der Lektüre Alterität: „[...] er liest nicht *über* Alteritätserfahrungen, sondern *er liest Alterität*“ (Sturm-Triagonakis 2007, zitiert nach Kilchmann 2012: 114. Hervorhebungen im Original). Letztendlich ist die Bewegung verschiedener Sprachen in literarischen Texten ein Mittel, um die automatisierte Beziehung zwischen Begriff und Zeichen aufzuheben und dadurch ein Bewusstsein für neue Realitäten zu fördern (ebd.: 117).

Die Texte, die innerhalb der Diskussion um Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Germanistik bzw. interkulturellen Literaturwissenschaft untersucht werden, sind in der Regel auf Deutsch verfasste literarische Werke, deren Autoren oft mit Migrationsbewegungen und -prozessen zu tun haben. Beispiele hierfür sind Autoren wie Yoko Tawada, Herta Müller, José F. A. Oliver und Emine Sevgi Özdamar. Diesen Schriftstellern gemeinsam ist die Tatsache, dass sie heterolinguale Verfahren in ihren *auf Deutsch* verfassten Texten verwenden, die besonders die Aufmerksamkeit *deutschsprachiger* Leser auf diese Phänomene lenken können.

Jedoch gehen wir von der Auffassung aus, dass auch literarische Texte, die in anderen Sprachen verfasst werden und die mit dem Deutschen als *fremde* Sprache arbeiten, auch von Bedeutung sein können im Kontext der interkulturellen Literaturwissenschaft. Aus dieser Perspektive kann man in solchen Texten analysieren, in welcher Weise sie mit der deutschen Sprache arbeiten als fremdes Element bzw. als Element, das darauf zielt, Fremdheit zu erzeugen bzw. Verfremdung und Entautomatisierung bei nichtdeutschsprachigen Lesern zu provozieren. Das Stolpern auf fremdsprachige Elemente wird wohl für Lerner des Deutschen als Fremdsprache eine viel größere Wirkung erzeugen, wenn dies bei der Lektüre von Texten geschieht, die in ihrer eigenen Muttersprache geschrieben wurden und in denen deutsche Elemente als fremd vorkommen. In diesem Sinn kann man bei der Analyse Guimarães Rosas Texte der Frage nachgehen, wie er mit Elementen der deutschen Sprache arbeitet, um dabei literarisch-ästhetische Effekte zu gestalten, und wie diese von einem portugiesischsprachigen Leser wahrgenommen bzw. rezipiert werden können (welche Reaktionen können sie bei diesem Leser auslösen).

3. ANALYSE DER LITERARISCHEN TEXTE

In diesem Kapitel werden die Erzählungen *A velha* und *O mau humor de Wotan* analysiert im Hinblick auf die in Kapitel 2 ausgeführten Überlegungen sowohl zur Rolle literarischer Texte im Fach DaF als auch zur interkulturellen Literaturwissenschaft.

3.1 BRASILIANISCHE LITERATUR MIT DEUTSCHLAND-BEZUG AM BEISPIEL GUIMARÃES ROSA

Die Präsenz Brasiliens in der deutschsprachigen Literatur sowie die Präsenz des deutschsprachigen Raums in der brasilianischen Literatur ist ein Thema, das seit einigen Jahren näher untersucht wird. Dabei lenken die Forschungen die Aufmerksamkeit besonders auf den Eingang bzw. der Thematisierung Brasiliens in deutschsprachigen literarischen Werken. Als ein neueres Beispiel hierfür gilt das Band *Mutterland. Die Familie Mann und Brasilien*, das von Kuschel, Mann und Soethe (2009) geschrieben wurde.³⁴ Neben einer ausführlichen Studie über die brasilianischen Wurzeln der großen deutschen Schriftsteller Thomas und Heinrich Mann, geht der Band kurz auf andere literarische Werke des 20. Jahrhunderts ein, die sich mit Brasilien auseinandersetzen. Zu den deutschsprachigen Schriftsteller, die Brasilien als Thema ihrer literarischen Produktion verwendeten, gehören u.a. Stefan Zweig (*Brasilien: ein Land der Zukunft*), Robert Müller (*Tropen. Der Mythos der Reise*) und Alfred Döblin (*Amazonas*). Darüber hinaus setzten sich Schriftsteller wie Robert Menasse, Ulrich Becher, Hugo Loetscher, Curt Mayer-Clason mit Brasilien auseinander. Verschiedene Brasilien-Bilder sind aus diesen literarischen Werken entstanden, wie z.B. die Vortsetzung, „Brasilien sei damals immer noch eine *terra incognita*, aufgefasst unter Allgemeinplätzen wie das Land der Zukunft, das Land, wo die Genesis noch nicht zu Ende ist, eine Weltmacht von morgen. Entweder Schlaraffenland oder Land von Schreckensbildern“ (Soethe 2006: 3). Weitere aktuellere Beispiele für deutschsprachige Schriftsteller, die in ihren Werken einen Brasilien-Bezug aufweisen, sind u.a. Michael Krüger (*Himmelfarb*) und Anne Zielke (*Arraia*) (KUSCHEL et al 2009: 15ff.).

Wenn sich die Brasilien-Bezüge in der deutschsprachigen Literatur in verschiedenen Werken finden lassen, so können auch in der brasilianischen Literatur

³⁴ Weitere Studien, die sich mit den Brasilien-Bezügen in der deutschsprachigen Literatur beschäftigen, sind u.a.: Sträter (1996); Grossegessle (2003); Matos (2003); und Opitz (2003).

Bezüge zum deutschsprachigen Raum erkannt werden.³⁵ Ein Beispiel hierfür ist João Guimarães Rosa, der als wichtigster brasilianischer Schriftsteller des 20. Jahrhunderts gilt und eine intensive Beziehung zur deutschen Kultur hatte, die sich in seiner literarischen Produktion widerspiegelt.

In einem Interview an den deutschen Literaturkritiker Günter Lorenz erzählte João Guimarães Rosa, dass sein Interesse für die deutsche Kultur zurück auf seine Kindheit ginge. Schon als ein Junge kaufte er sich eine Grammatik des Deutschen, die er während der Spielpausen las, wie er in diesem Zitat erzählt:

Dort, in Minas Gerais, setzte ich neunjährig die Meinen in nicht geringes Erstaunen, als ich eigenhändig eine deutsche Grammatik kaufte, um sie allein, am Straßenrand hockend, zu studieren, wenn meine Spielkameraden und ich beim Straßenfußball eine Pause einlegten. Und das geschah nur aus angeborener Liebe zu den von genauen Konsonanten umrissenen Wörtern wie *Kraft* und *sanft*, *Welt* und *Wald*, *Gnade* und *Pfad* und *Haupt* und *Schwung* und *Schmiß*.“ (apud Meyer-Clason 1970: 76, zitiert nach SOETHE 2007: 173).

Dieses Zitat ist nach dem brasilianischen Literaturforscher und Germanisten Paulo Soethe (2007), der zum ersten Mal ausführlich auf die Deutschlandbezüge im Guimarães Rosas Werk hingewiesen hat, charakteristisch für seine feine, ja auch ambivalente Stellungnahme zu deutschen Themen. Die Paare von Wörtern, die Guimarães Rosa im genannten Interview erwähnte, wurden sorgfältig ausgesucht und deuten nach Soethe nicht zufällig auf Gegensätzlichkeiten hin: „Die Liebe zum Deutschtum (eine echte und intensive, wie es scheint) verdankt sich nicht einer naiven, verblendeten Bewunderung [...], sondern einer kritischen, mitfühlenden Feststellung der Ambivalenzen des deutschen kulturellen Erbes“ (SOETHE 2007: 174).

Diese Beziehungen wurden vertieft als Guimarães Rosa zwischen 1938 und 1942 in Hamburg als Vizekonsul der brasilianischen Botschaft in Deutschland arbeitete (vgl. Soethe 2005: 287). Soethe weist in seiner Studie darauf hin, dass die Erfahrungen, die Guimarães Rosa in dieser Zeit in Deutschland machte, literarische Spuren in seinem Werk hinterlassen haben. In der postum erschienene Band *Ave*

³⁵ Einige Beispiele von Arbeiten, die sich der deutschsprachigen Präsenz in der brasilianischen Literatur widmen, sind: der von Paulo Astor Soethe gehaltene Vortrag an der Universität Tübingen (2006) mit dem Titel „Deutschland-Bilder in der brasilianischen Gegenwartsliteratur“; der Aufsatz „Die Deutschen in der brasilianischen Literatur“, von den ehemaligen Literaturprofessor Erwin Theodor Rosenthal (2000); sowie der Aufsatz „Zwischen Metaphysik und Arbeit: Die Deutschen in der brasilianischen Literatur“, von Wolfgang Bader (1980).

Palavra (1. Auflage 1970) befinden sich drei Erzählungen, die deutliche Deutschland-Bezüge aufweisen und deshalb von Soethe als *deutsche Erzählungen* benannt werden: *A senhora dos segredos* [Die Herrin der Geheimnisse], *A velha* [Die Alte] und *O mau humor de Wotan* [Wotans schlechte Laune]. In diesen Kurzgeschichten, die sich alle in Hamburg in der Zeit des Kriegs bzw. kurz vor dem Anfang des Kriegs abspielen und aus der Perspektive eines Ich-Erzählers erzählt werden, haben in Fragen nach der Problematik des Kriegs und des Naziregimes ihren Schwerpunkt. In den Erzählungen *Die Alte* und *Die Herrin der Geheimnisse* stellt sich der Ich-Erzähler als Diplomat des brasilianischen Konsulats in Hamburg dar. In beiden Erzählungen weigert sich dieser Ich-Erzähler, dienstliche Hilfe anzubieten (SOETHE 2007: 183f.). In *Wotans schlechte Laune* erinnert der Ich-Erzähler an die Lebensgeschichte von einem mit ihm befreundeten Paar aus Hamburg, dessen Schicksal und Ehe vom Krieg zerstört wird. Die Deutschland-Bezüge in den drei Erzählungen beschränken sich jedoch nicht auf die thematische Ebene, sondern finden auch in der Sprache, die Guimarães Rosa verwendet, produktiven Eingang, wie aus der in dieser Masterarbeit geführten Analyse deutlich wird.

Die im Rahmen dieser Masterarbeit zu analysierenden Kurzgeschichten „*A velha*“ und „*O mau humor de Wotan*“ thematisieren die Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen, und können – wie man aus der Analyse der Texte entnehmen kann – von Bedeutung sein für die Arbeit mit dem kulturellen Lernen anhand literarischer Texte im Kontext des brasilianischen Germanistikstudiums. Das bezieht sich u.a. auf die Diskurse sowie auf den Kontext, mit denen die ausgewählten Erzählungen Dialoge führen. Diese verorten sich im Kontext des Zweiten Weltkriegs: Das durch die Nationalsozialisten besetzte Deutschland, die kontroverse Rolle Brasiliens – und ferner, der brasilianischen Botschaften – während des Kriegs, die Erfahrungen eines brasilianischen Diplomats in Hamburg. In diesem Sinn können solche Texte besonders interessant und fruchtbar für zukünftige brasilianische Deutschlehrer sein. Durch die Auseinandersetzung mit jenen Texten lässt sich beobachten, wie Literatur als eine subjektive, diskursive Stimme innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft fungiert, die eben Fragen in Bezug auf diese Gemeinschaft aufwirft und somit zur Selbstreflexion, ja zur Selbstinfragestellung auffordert.

Daher werden die Kurzgeschichten im nächsten Kapitel mit Hinblick auf die Sensibilisierung der brasilianischen Germanistikstudenten für das kulturelle Lernen sowie für die sogenannte *Didaktik der poetischen Diskursivität* analysiert.

3.2 A VELHA [DIE ALTE]

Die Erzählung *A velha* [Die Alte] spielt in Hamburg während des zweiten Weltkriegs und wird aus der Perspektive eines Ich-Erzählers dargestellt. Dieser Ich-Erzähler stellt sich als brasilianischen Konsul in der hanseatischen Stadt vor und beschreibt seinen Besuch bei einer sehr alten Frau. Nachdem der Konsul mehrmals darum gebeten wurde, zu Dame Verônikas Haus zu kommen, so heißt sie, geht er endlich dahin. Als er in ihrem Haus ankommt, trifft er auf fünf alte Frauen, und in der Mitte des Wohnzimmers sitzt die älteste Frau: Dame Verônika³⁶. Sie erzählt dem Konsul, auf Portugiesisch, dass sie damals in Brasilien gelebt, den damaligen brasilianischen Kaiser gekannt habe, und schließlich verrät sie ihr intimstes Geheimnis: Ihre Tochter, Dame Angelika, habe nicht das jüdische Blut ihres verstorbenen Mannes; sie sei Ergebnis einer Affäre zwischen Dame Verônika und einem brasilianischen Bekannten ihres Mannes, den sie damals während des längeren Aufenthalts in Brasilien zur Kaiserzeit kennen gelernt habe. Dame Angelika sei also kein Mischling, und deshalb fleht Dame Verônika den Konsul an, ihr zu helfen und ihrer Tochter ein brasilianisches Visum zu erteilen. Vor dieser vagen, deshalb auch unglaubwürdigen Geschichte verneint der Konsul der alten Frau jegliche Hilfe.

In dieser Erzählung lassen sich viele der im theoretischen Teil diskutierten Aspekten beobachten, wie z.B. die Explizierung der Frage nach der Konstruiertheit von Wirklichkeit bzw. nach der zentralen Bedeutung von Sinnzuschreibungsprozessen beim kulturellen Handeln. Durch die Erinnerung und den Blick des Ich-Erzählers wird der Leser durch die Geschichte über die Begegnung des Diplomaten mit Dame Verônika durchgeführt. Den ersten effektiven Kontakt mit

³⁶ In dieser Arbeit wird die Schreibung "Dame Verônika" für die Hauptfigur der Erzählung "A velha" verwendet, obwohl der Name dieser Figur im Text von Guimarães Rosa in verschiedenen Stellen unterschiedlich geschrieben wird.

der Frau hat der Konsul, wenn er zu ihr geht. Wenn er in das finstere, kalte, exzentrische und nach Schimmel riechende Wohnzimmer ihres Hauses hineingeführt wird, hat er im Kopf ein Bild von dem, was ihm in diesem seltsamen Raum erwarten könnte (er hatte bereits in seinem Kopf ein Bild konstruiert): Kobolde und Lemuren (ROSA 2001: 158f.). Diese Bilder werden in seinem Kopf durch den Raum aktiviert, verweisen auf das Universum des Magischen bzw. des Ungewöhnlichen und verleihen der Szene einen noch seltsameren Aspekt. Was ihn aber tatsächlich erwartet, sind im Kontrast zum suggerierten Numinosen eigentliche "Lebenswesen": Fünf Frauen, die alle sehr alt und zurückhaltend aussehen.

Die Beschreibung von Dame Verônica betont immerhin ihre Fremdheit und den befremdenden Eindruck, den der Erzähler in diesem ersten Kontakt mit ihr hat. Sie wird als *uralt* beschrieben, ihr Gesicht wirkt müde und ist durch tiefe Falten gekennzeichnet. Der Erzähler vergleicht sie nicht mit einem Menschen, sondern mit einer Statue – steif, ohne Pupilen, d.h. ohne Ausdruck und letztendlich ohne Leben (ROSA 2001: 159)^{37 38}. Was vorher als magisch empfunden wurde, wird kurz danach in seiner Form zergliedert und gedeutet. Dame Verônica wird dem Leser durch die Brille des Erzählers beschrieben, die Veränderungen und Schwankungen in seiner Wahrnehmung beobachtet jedoch der Leser gleichermaßen. Am Anfang der Erzählung hat man den Eindruck, dass Dame Verônica in die Kategorie des Fremden eingeordnet wird: Ihr Aussehen ist unvertraut (sie ist außergewöhnlich alt, ihr Gesicht hat viele Falten und die Augen ähneln sich denen einer Statue) und übernimmt einige Eigenschaften des Raums bzw. der Umgebung (die Kälte, das Altsein): So wie das Wohnzimmer, sieht auch Dame Verônica aus: fremd und exzentrisch. Und so wie das Wohnzimmer, erschreckt auch ihr Aussehen den Erzähler.

Diese Art von Verfremdung, die der Ich-Erzähler anfangs spürt, wird nicht zuletzt durch die Form der Sprache gekennzeichnet: Das erste Mal, als der Ich-Erzähler von Dame Verônica spricht, redet er im portugiesischen Text wörtlich von *Frau Wetterhuse*, was eventuell auf eine Distanz zwischen beiden Figuren hinweist, jedenfalls auf den brasilianischen Leser befremdend wirkt. Wenn der Ich-Erzähler ins Wohnzimmer reinkommt, herrscht dort düsteres Schweigen. Dann fängt Dame

³⁷ " Sie war außerordentlich alt, das erschöpfte, abgewinkelte und mit Falten markierte Gesicht, in dessen Magerkeit es Augen gab, nicht mehr blau, ohne Iris, einer Statue ohne Pupillen ähnlich." [Im Original: "Era extraordinária de velha, exaustamente o rosto, todo angulado, cravado de sulcos, e em cujo esqualor olhos havia, ex-azuis, sem íris, de despupilada estátua".] (ROSA 2001: 159).

³⁸ Die Erzählung *A velha* wurde vom brasilianischen Portugiesischen ins Deutsche von Judith Jennert übersetzt (unveröffentlicht). Die Zitate des Textes in dieser Arbeit stammen aus dieser Übersetzung.

Verônika an, mit ihm zu sprechen. Zunächst beschränkt sie sich auf Höflichkeitssätzen, die sie durcheinander und stotternd ausspricht, und der ich-Erzähler kann sie nicht gut verstehen. Hier ist die fremde Frau noch vom Erzähler distanziert, was sowohl in der Haltung des Erzählers als auch von Dame Verônika deutlich wird. Langsam wird diese anscheinende „Fremdheit“, die der Ich-Erzähler selber konstruiert, jedoch relativiert: Als er die alte Frau sieht, beruft er sich auf diese nicht mehr mit dem Ausdruck „Frau Wetterhuse“, sondern mit den Worten „Dame Verônika“. Die Bezeichnung nähert sich dem Portugiesischen an, indem das lateinische Wort „Dame“ die deutsche Vokabel „Frau“ ersetzt, der Nachname wird durch den Vornamen ersetzt, der seinerseits die jetzt andersrum befremdende Akzentuierung mit dem im Deutschen unüblichen Zirkumflex markiert wird. Weiterhin wird die somit evozierte Verfremdung bzw. kulturelle Distanz zwischen beiden Figuren abgebaut, indem Dame Verônika plötzlich anfängt, auf Portugiesisch mit dem Konsul zu reden. Die Barriere der Sprache wird überraschenderweise anscheinend überwunden, als Dame Verônika die Sprache des Konsuls spricht. Da scheint sich der Eindruck des Erzählers zu ändern: Sie spricht, nach seiner Empfindung, flüssig, perfekt und stottert nicht mehr, sie redet plötzlich lebendig, im Gegensatz zum vorherigen Gespräch, als sie mit Schwierigkeiten redete. Und jetzt versteht der Erzähler die alte Frau – anders als vorher, als er viel Konzentration brauchte, um ihrer Narrative zu folgen.

Interessant hierbei ist die Textstrategie, die verwendet wird, um neben anderen Aspekten die Wahrnehmung der alten Frau durch den Erzähler spürbar zu machen. Am Anfang des Textes bezieht er sich auf sie als Frau Wetterhuse, danach als Dame Verônika, und nachdem sie mit ihm auf Portugiesisch geredet hat und das Gespräch intimer geworden ist, verwendet er den brasilianischen Ausdruck *Dona Verônika* (ebd.: 161). Dabei ist auch die Verwendung des im Portugiesischen üblichen Zirkumflex-Zeichens „^“ im Namen von Dame Verônika zu bemerken. Anhand dieser Beschreibung von Dame Verônika kann man beobachten, wie die Fremdheit im Text durch formale, narrativ „suprasegmentale“ Elemente gleichzeitig konstruiert und abgebaut wird, was wiederum unsere Aufmerksamkeit auf die Tatsache lenken will, dass Kategorien wie *Fremdes* und *Eigenes* Ergebnis eines gedanklichen Gebildes und einer Bedeutungszuschreibung sind. Letzten Endes kann man an diesem Beispiel gut beobachten, wie im literarischen Text die Fremdheit sowohl durch szenische Mitteln als auch durch formale Verfahren konstruiert bzw.

inszeniert wird. Die formalen Elemente haben keine reine autoreferentielle Funktion, aber sie verweisen auf den Diskurs über die Fremdheit der Figuren. Seinerseits verläuft dieser Diskurs nicht rein (nicht einmal vorwiegend) argumentativ, er wird mitbestimmt durch kommunikative Performanz und Transformationen der Sprache.

Die Tatsache, dass *Dona Verônica* mit dem Erzähler in seiner Muttersprache redete, öffnete diesem einen Raum für seine Gedanken und Vorstellungen in Bezug auf die alte Frau. In seiner Phantasie stellt sich der Konsul Dame Verônica in kulturellen und musikalischen Veranstaltungen vor, wie sie mit anderen Leuten redete, weit weg von der kriegesischen Umgebung und der Drohung des Nationalsozialismus (ebd.: 160). Dann erzählt Dame Verônica, dass sie in der brasilianischen Stadt Petrópolis mit ihrem Mann gelebt und sogar den brasilianischen Kaiser kennen gelernt habe, der mit ihrem Mann, der Jude war, befreundet gewesen sei. Hier entstehen für einen Augenblick Verbindungen zwischen dem Konsul und Dame Verônica. Diese Verbindungen werden zunächst durch die gemeinsame Sprache erstellt und dann gleich durch die Erwähnung vom Vaterland des Konsuls, d.h. Brasilien, und zwar durch die Erwähnung der Stadt Petrópolis. Auch die Schreibweise der brasilianischen Stadt, die im Text als *Petrópolis* geschrieben wird, fällt ins Auge auf und deutet auf die Fremdheit hin, die auf der Ebene der Rechtschreibung geschaffen wird – die Verwendung des Akzents in zwei verschiedenen Stellen im Wort „*Petrópolis*“ sowie des für das brasilianische Portugiesische nicht üblichen Buchstabes „y“ hebt von der normalen Schreibung auf und verweist auf ähnliche Bildungsprozesse wie in den Namen Verônica bzw. Verônica sowie Angélica bzw. Angélica.

Dieser Moment von plötzlicher Annäherung wird aber bald unterbrochen: Dame Verônica kehrt von der Erinnerungsebene zur finsternen, kalten Gegenwart zurück. Wichtig hierbei ist das Medium dieses Hin und Her zwischen Vergangenheit und Gegenwart: die Erinnerung von Dame Verônica, die vom Erzähler wie ein Tunnel beschrieben wird („Sie schien etwas von neuem zu durchleben, das lang vergangen war, etwas, das sie aus einem Tunnel hervorholte und dessen Erscheinung sie widerstrebend zu widerstehen versuchte.“)³⁹ Zurück zur nebligen Gegenwart („Zurück kehrte sie in den Nebel der Gegenwart, in ihre kalte Heimat.“)⁴⁰, redet Dame

³⁹ Im Original: “Devia de estar repassando-se de algo, muito passado, trazido de um túnel, relutante na resistência à evocação, fato de estrangulada memória” (ROSA 2001: 159)

⁴⁰ Im Original: “[...] às brumas do presente, à sua gélida pátria.” (ROSA 2001: 160)

Verônica von den Konzentrationslagern, Hitler, dem Haß auf die Juden. Dame Verônica deckt ihr Geheimnis auf und bittet den Konsul um Hilfe. Der Konsul aber weigert sich, an diese vage Geschichte zu glauben (Der Erzähler fragt sich: „Wer würde das glauben wollen?“)⁴¹. Der Erzähler scheint unbeugsam in seiner Entscheidung zu sein, auch als Dame Verônica, in einem letzten Versuch, ihn zu überzeugen, auf Portugiesisch anfleht und sich dadurch eine recht sentimentale Aussage erlaubt: „Er war ihr Landsmann, ein edler Mann... Die Liebe meines Lebens!...“⁴². Auf diesem emotionalen, dramatischen Aufruf der alten Frau antwortet der Konsul nicht – er steht einfach da, neben den anderen Frauen, die von dem auf Portugiesisch gehaltenen Gespräch nichts verstanden hatten, um Dame Verônica herum, alle schweigend. Hierbei merkt man, wie der Erzähler, indem er die Geschichte von Dame Verônica in seiner Erinnerung wieder erlebt, über das eigene Handeln kritisch nachdenkt. Seine Gründe für seine Verweigerung, der Tochter Dame Verônicas zu helfen, listet er zunächst auf: Die ganze Narrative von Dame Verônica schien ihm zu unglaublich, alles sehr vage, undeutlich, eine in der Zeit verlorene Liebesgeschichte:

„Nein, tatsächlich nicht. Nein. Ich musste den Kopf schütteln. Die *Dame Angélica* war nicht einmal Brasilianerin. Alles war ungewiss, ohne hinreichende Grundlage, nur die Geschichte einer in der Vergangenheit verlorenen Romanze, so fadenscheinig, voller Patina, ein Klang für das Gedächtnis.“⁴³

Und dann ruft er die eigene Dame Verônica in Erinnerung, die letztendlich selber wusste, dass diese Geschichte nicht richtig war, als wollte er dabei seine Tat begründen: „Wer würde das glauben wollen? Sie selbst, Dona Verônica, machte sich nichts vor.“⁴⁴. War seine Haltung richtig? Hätte er ihr helfen sollen? Vielmehr: Hätte er ihr wirklich irgendwie behilflich sein können? Kann man hierbei überhaupt von richtig oder falsch reden? Diese sind Fragen, die durch den Ich-Erzähler in seiner Narrative gestellt werden.

⁴¹ Im Original: „Quem iria querer crer?“ (ROSA 2001: 162)

⁴² Im Original: „Ele foi um vosso compatriota, um homem nobre... O amor de minha vida!...“ (ROSA 2001: 16)

⁴³ Im Original: „Não, em fato. Não. Tive de sacudir a cabeça. Dame Angélica nem mesmo era brasileira. Tudo indeterminado, sem fundamento certo, apenas o citar de um romance perdido no antigo, tão esfiapável, pátina, voz para memória.“ (ROSA 2001: 161f)

⁴⁴ Im Original: „Quem iria crer? Ela mesma, Dona Verônica, não se lograva de ilusões.“ (ROSA 2001:162)

In diesem Zusammenhang könnte man solche Fragen in Bezug zu Aspekten der Biografie und des historischen Kontextes von Guimarães Rosa setzen mit dem Ziel, tiefergründiger über die Beziehungen zwischen literarischem Text und historischem Kontext zu reflektieren. Von 1938 bis 1942 war der Schriftsteller selbst Vize-Konsul der brasilianischen Botschaft in Hamburg und hatte dabei eine kontroverse Rolle, insbesondere was die Frage nach der Hilfestellung und Erteilung von Visa und Ausreiseerlaubnissen an Juden angeht (SOETHE 2007). Der geschichtliche und biografische Kontext des Schriftstellers legt die Bedeutung des Textes selbstverständlich nicht fest, doch er bietet ergänzende Informationen, die im diskursiven Apparat einer kollektiven Rezeption des Textes zur Verfügung stehen und auf die sich der Leser daher beziehen kann, um den Text zu interpretieren. Allerdings enthält eben die Form des Textes deutliche Hinweise auf die Geschichte und die biografische Situation des Autors. Die Präsenz dieser Elemente ist deutlicher Bestandteil der formalen Struktur des Textes. Sie sind Spuren, die den Weg zum durch die Forschung langsam errichteten Apparat hinweisen, der daher als solcher mindestens in der akademischen Rezeption des Textes nicht mehr ignoriert werden darf.

Wenn man die Struktur der Erzählung näher betrachtet, wird deutlich, dass die Erzählung sich nicht auf die Erinnerungen des Erzählers konzentriert, sondern weist der Konsul auf die Erinnerungen von Dame Verônica hin. Die Erinnerungen von Dame Verônica dienen als Stoff, um die eigenen Erinnerungen dieses Erzählers – und des Autors – zu evozieren und zu problematisieren. Durch die Figur von Dame Verônica und ihre ausgefransten Erinnerungen werden nicht zuletzt die Überlegungen des Erzählers über die eigene Haltung deutlich, auch die Ausreden, die er selber verwendet, um sich zu rechtfertigen, sind gleichermaßen ausgefranst und vage wie Dame Verônicas Geschichte. In dieser Hinsicht macht der Text deutlich, dass literarische Texte Teil kultureller (auch sozialer und politischer) Diskurse sind und somit dem Leser subjektive Perspektiven dieser Diskurse anbieten, die ihrerseits immer neu interpretiert werden können.

Wie im Kapitel 2 ausführlich erläutert wurde, befinden sich literarischer Text und historischer Kontext in einer komplexen, dynamischen Beziehung: Der literarische Text lässt sich nicht auf die Mittlerfunktion *der* Deutung einer spezifischen Situation bzw. *eines* spezifischen historischen Ereignisses reduzieren. In diesem Sinn liest man die Erzählung „A velha“ nicht, um etwa mehr über die kontroverse

Rolle Brasiliens im zweiten Weltkrieg zu wissen oder um mehr über die Mitwirkung von Guimarães Rosa als brasilianischer Vizekonsul im nazibesetzten Deutschland zu erfahren – wobei es sich in gewisser Hinsicht für andere Diskurse nicht ausschließt, dass der Text Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen, Assoziationen und Suche nach dokumentalen Belegen fungieren kann. Im Zusammenhang unserer Arbeit liest man die Erzählung, um durch sie und anhand von ihrer spezifischen Kontextualisierung und Auslegung im Gespräch mit anderen Wissensbereichen darüber konkret zu reflektieren, wie literarische Texte Ereignisse bzw. Situationen schaffen und perspektivieren. Indem man sich damit beschäftigt, wie Aspekte wie Fremdheit/Verfremdung in dieser Erzählung sowohl geschaffen als auch gleich abgebaut werden und kulturelle Deutungsmuster verwendet werden, kann man den Leser für die Dynamik und Komplexität kulturellen Handelns sensibilisieren, was letztendlich ein wichtiges Ziel des kulturellen Lernens ausmacht.

Dieses Ziel kann auch durch die Betrachtung von anderen Kategorien in der Erzählung erreicht werden. Innerhalb der neueren akademischen Diskussion um Literaturwissenschaft und Kulturstudien spielt z.B. die Frage nach dem Raum eine zentrale Rolle.⁴⁵ Die Leitfrage dabei lautet, „[...] wie literarische Texte Verortung reflektieren und ausgestalten [...]“ (BACHMANN-MEDICK 2010: 308).⁴⁶ Im Angesicht dieser aktuellen, akademisch sehr produktiven Diskussion lässt sich in der Erzählung „A velha“ beobachten, wie der Raum auch konstruiert und vom Ich-Erzähler als Konstrukt wahrgenommen wird. In dieser Hinsicht lassen sich im Text zwei unterschiedliche Gebiete erkennen, die sich nicht als dichotomisch erweisen, sondern als komplementär und dynamisch. Es ist darüber hinaus wichtig zu bemerken, wie der Raum auf die Figuren in der Erzählung wirkt – denn diese Kategorie wird vom Ich-Erzähler mehrmals als solche hervorgehoben und ambivalent beschrieben.

⁴⁵ Bachmann-Medick (2010: 285f.) redet von einer Wiederentdeckung des Raums als einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Leitkategorie ab den 1980er Jahren. Dabei etabliert sich ein Raumbegriff, der nicht mehr „[...] Territorialität, Behälter von Traditionen oder gar Heimat [...]“ (ebd.: 289) meint, sondern wie Bachmann-Medick erklärt, „Raum meint soziale Produktion von Raum als einem vielschichtigen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess, eine spezifische Verortung kultureller Praktiken, eine Dynamik sozialer Beziehungen, die auf die Veränderbarkeit von Raum hindeuten“ (ebd.: 289). In dieser Perspektive wird Raum zu einer „[...] Analysekategorie, zum Konstruktionsprinzip sozialen Verhaltens [...], zu einer Repräsentationsstrategie“ (ebd.: 304).

⁴⁶ Sieh dazu die vom deutschen Romanisten Ottmar Ette eingeführten Diskussion um die Literaturen ohne feste Wohnsitz – d.h., literarische Texte, die sich nicht einer nationalen Literatur verorten lassen und sich zwischen Welten bzw. Räumen hin und her bewegen (ETTE 2005).

Zu einer ersten Raumkategorie⁴⁷ gehören Hamburg und Frau Wetterhuses Haus. Hierbei fällt die durch negative Adjektive geprägte Beschreibung auf. Obwohl Hamburg vom Erzähler als “schöne, große hanseatische Stadt” (ROSA 2001: 158) bezeichnet wird, kommen im gleichen Abschnitt negative Aspekte der Stadt vor: Der Tag war so finster, als wäre es bereits Nacht geworden; der Wind wehte stark und aggressiv. Diese Beschreibung von Hamburg gibt dem Leser auch den Hinweis auf die Epoche, in der die Handlung spielt: hingewiesen wird auf den Adler mit dem Hakenkreuz, das Symbol des Nationalsozialismus, das überall auf der Straße zu sehen ist (ebd.). Die Landschaft wird in dieser Textstelle überwiegend negativ beschrieben: Nachdem der Erzähler das nationalsozialistische Symbol sieht, weist er auf die Raben hin, die in den Schatten der Bäume auf dem Schnee sind und die mit dem Tod in Verbindung gesetzt werden („[...] und die kreisenden Raben, der Unglücksrabe“).⁴⁸ Dies verleiht der Landschaft einen makaberen Aspekt. Hierbei arbeitet der Autor mit dem semantischen Feld *Vogel*: Er weist zuerst auf den Adler mit dem Hakenkreuz (der Hitler und den Nationalsozialismus symbolisiert) hin, dann auf die Raben (die hier als Symbol für Tod stehen) und gleich danach sagt der Erzähler: „Man sagte, dass dies der härteste Winter seit Jahren sei, mit weit mehr Frost, als gewöhnlich: es starben viele Vögel.“⁴⁹ Hierbei fällt die Mehrdeutigkeit des letzten Satzes auf: Für wen oder was können diese Vögel stehen? Für die Opfer des Nationalsozialismus? Für den Nationalsozialismus selber (den Adler)? Der Erzähler operiert bewusst mit dieser Metapher: Das Zeichen zeigt sich in seiner Deutungsoffenheit, aber auch in seiner unwiderlegbaren Konkretheit angesichts des historischen Ereignisses – die Existenz des Krieges und der Macht. Dazu kommt noch die anthropologische Bedingung, mit der dieses Ereignis die Individuen konfrontiert: der Tod. Diese Landschaft wird vom brasilianischen Konsul als ambivalent beschrieben und führt ihn zu bezweifeln: „War das Herz dieser Natur sanft, war es böseartig?“⁵⁰. Das war ja die große Frage der Zeit, auch für die brasilianische Diplomatie und den brasilianischen Staat. Nicht nur die Stadt

⁴⁷ Hierbei möchte ich betonen, dass die verschiedenen Raumkategorien, die in der Erzählung identifiziert wurden, nicht als geschlossen, als homogen zu verstehen sind. Auch diesen Kategorien liegt ein diskursiv-reflexives Konzept von Kultur zugrunde, das auf die innere Differenziertheit, Vielfältigkeit und Transitorität dieser Kategorien hinweist.

⁴⁸ Im Original: “[...] e as curvas dos corvos, o corvo da desdita.” (ROSA 2001: 158)

⁴⁹ Im Original: “Dizia-se que, este, muitos anos faz, seria o mais duro inverno, de concumulados gelos: morriam muitos pássaros.” (ROSA 2001: 158)

⁵⁰ Im Original: “O coração daquela natureza era manso, era mau?” (ROSA 2001: 158)

Hamburg, sondern auch Frau Wetterhuses Haus wirkt auf den Erzähler verfremdend: Es ist ein seltsamer Ort, grau, kalt, mit alten Möbeln und Schimmelgeruch. Das Wohnzimmer, mit seiner kalten Luft und der herrschenden Stimmung von verstorbener Menschlichkeit, sieht einem Friedhof ähnlich.

Zu einer zweiten Raumkategorie gehören die brasilianische Botschaft in Hamburg und die brasilianische Stadt Petrópolis. Während die Botschaft – und in einem erweiterten Sinn das Land Brasilien – als Zuflucht, als Projektion einer besseren Zukunft für die Juden und Dame Verônikas Tochter beschrieben wird, dient die Stadt Petrópolis als Ort der Erinnerung – Erinnerung an fröhliche, damalige Zeiten. Diese Stadt wird von Dame Verônika erwähnt und von ihr kurz als kleine und schöne Stadt beschrieben, während Brasilien von ihr als großes, starkes Land mit adeligen Menschen bezeichnet wird (ROSA 2001: 157; 160f.). Nochmals lässt sich hier bemerken, wie subtil Guimarães Rosa in seinem Text ist: Diese Textstelle könnte man als Selbstkritik interpretieren, die Guimarães Rosa sowohl an den Individuen (wieso hat der Diplomat nicht der alten Frau geholfen?) als auch am Land bzw. an der Positionierung Brasiliens gegenüber Hitlers Regime (obwohl es ein so großes und starkes Land war, weigerte es sich – gerade jetzt und im Gegensatz zur Zeit des Kaiserreiches – die verfolgten Juden aufzunehmen). Indem man diesen Abschnitt als Selbstkritik Guimarães Rosas interpretieren kann, will man jedoch nicht behaupten, dass dies die alleinige Bedeutung des Textes sei, sondern man will darauf aufmerksam machen, wie der Text, der in einer Kommunikationsgemeinschaft wahrgenommen wird und Teil eines kulturellen Kontextes ist, eben diesen Bezug zur Wirklichkeit, also zu diesem spezifischen Diskurs über die Haltung Brasiliens im zweiten Weltkrieg, relativiert und perspektiviert.

Eine weitere interessante Dimension in dieser Erzählung, die von besonderer Bedeutung sein kann bei der Auseinandersetzung mit Literatur —hinsichtlich des kulturellen Lernens sowie der Sensibilisierung für die poetische Diskursivität von Texten –, ist Guimarães Rosas Arbeit mit formalen Aspekten der Sprache. Ein Beispiel hierfür befindet sich in einem der ersten Abschnitte der Erzählung: Dem Erzähler fällt beim Blick der Juden, die zur Botschaft in erbärmlichem Leiden kamen, ein, wie Hitlers Stimme im Radio zu hören war, heiser und wütend: „Sah man sie, musste man an Hitlers Stimme im Radio denken - rau, wutrasend“⁵¹. Dabei lässt sich

⁵¹ Im Original: “Vê-los, vinha à mente a voz de Hitler ao rádio – rouco, raivoso.” (ROSA 2001: 157)

bemerken, wie Guimarães Rosa in einer sehr subtilen Art mit phonetischen Eigenschaften der Sprache spielt. Die Wörter *rádio*, *rouco* und *raivoso* verleihen dem Satz einen besonderen Klang, wenn sie nacheinander gereiht werden. Auf Portugiesisch ist die Alliteration des /r/-Lauts in dem Satz deutlich und verweist auf den Deutungsmuster, den man mit Adolf Hitler assoziiert, und der auf Aggressivität und Ärger hindeutet. Weiterhin stellt diese Alliteration auch die Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Kontext dar. Soethe (2007: 184) weist darauf hin, dass eine in Rosas „Studien zum Werk“ notierte Charakterisierung Hitlers im Jahr 1940 ähnlich lautete: „Im Radio, rau und erzürnt, rollt Hitler die Rs“⁵². Aus dem Archivmaterial Guimarães Rosas weiß man, dass die Notiz wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Lektüre von Hermann Rauschnigs *Hitler m’a dit* (1939)⁵³ entstand. Die Verwendung dieser Formulierung Jahrzehnte später im Text „A velha“ ist nach Soethe aufschlussreich, um die Meinungsbildung von Guimarães Rosa über den Nationalsozialismus zu verstehen.

Ein anderes literarisches Verfahren, mit der Sprache zu arbeiten, das bei Guimarães Rosa typisch ist, ist die Umsetzung heterolingualer Verfahren – d.h. die Integration und Umgestaltung sprachlicher Elemente des Deutschen im Portugiesischen. Gegen Ende der Erzählung kommt das Wort *chluque* im Satz „Sie schluchzte auf. Sie keuchte.“⁵⁴ vor. Das Wort entsteht wahrscheinlich aus dem deutschen Wort *Schluckauf* bzw. *Schluck*, das mit portugiesischer Orthographie geschrieben wird und im Satz die Funktion übernimmt, das Schluchzen (*solução*) durch die Wiederholung von Wörtern, die im Text eine ähnliche Bedeutung übernehmen, hörbarer zu machen (so was wie „Sie schluchzte: Schluck“). Indem man sich mit solchen heterolingualen Verfahren auseinandersetzt, kann man beobachten, wie in literarischen Texten kulturelle Prozesse auch in der Dimension der Sprache Eingang finden. Die Anwendung neuer Wörter, die aus einer Mischung von verschiedenen Sprachen hergekommen sind, spielt nicht zuletzt darauf an, dass Sprache und Kultur eng verbunden sind, und deshalb auch als Mosaik verschiedener Kulturen und Sprachen verstanden werden können (als Mosaik verschiedener Wörter

⁵² Im Original: “Ao rádio, Hitler – rouco e raivoso, rolando os erres”

⁵³ Das Werk *Hitler m’a dit* wurde von Hermann Rauschnig veröffentlicht, der bis 1934 sympathisant des Nationalsozialismus war aber seine Stelle verlassen musste, als er in Konflikt mit einem Leiter des Parteis geraten war. Das Buch stellt eine Anklagewerk gegen das Nazi-Regime dar (vgl. Kuschel 1998, zitiert nach SOETHE 2007: 184).

⁵⁴ Im Original: “Teve o chluque de um solução.” (ROSA 2001:162)

und Äußerungen), die der Schriftsteller bewusst verwendet, um nicht zuletzt auf die Dynamik des sprachlichen Handelns zu verweisen.

Besonders interessant für den brasilianischen Literaturunterricht (für Germanistikstudenten, aber nicht nur) ist die Problematisierung der Auseinandersetzung mit dem Fremden. Wie bereits erwähnt wurde, stellt der Text dar, wie die Fremdheit konstruiert wird – und auch wie sie aufgehoben werden kann. Der Text weist auf einen bestimmten historischen Kontext hin: Die Epoche des Nationalsozialismus in Deutschland, kurz vor dem Ausbruch oder während des zweiten Weltkriegs. Die Hinweise auf diesen historischen Moment sowie die Handlung der Erzählung können bei den Lesern bzw. Studenten bestimmte Bilder und Vorstellungen hervorrufen. Hierbei kann man im brasilianischen Germanistikstudium durch die Auseinandersetzung mit Rosas Text diese Bilder – und eventuelle Stereotype, die bei der Textlektüre hervorgerufen werden – zum Ausdruck bringen und darauf aufbauend über die Erzählung reflektieren. (Wie wird Fremdheit thematisiert? Wie geht der Konsul mit dem Fremden um? Welche Beziehung hat er zu Frau Wetterhuse? Warum verweigert er ihr Hilfe? Wie wird im Text der historische Kontext relativiert?)

Die Erzählung „*Die Alte*“ kann als Bericht einer persönlichen Erfahrung dieses fiktiven Konsuls gelesen werden. Dieser Bericht ist aber fiktional, sodass die Frage, ob die Geschichte von Frau Wetterhuse wahr ist, ob sie wirklich passiert ist, im Bereich des bloßen Spekulierens bleibt. Weil aber die Geschichte fiktiv ist und gleichzeitig auf historische Fakten verweist, problematisiert sie auch die Frage nach der Konstruiertheit der Wirklichkeit (und letztendlich der Geschichte), die ja Ergebnis von Deutungsprozessen ist. Die Auseinandersetzung mit der Erzählung „*Die Alte*“ kann einen Ausgangspunkt darstellen für eine Reflexion nicht nur über die Fremdheit in literarischen Texten, sondern auch über kulturelle Prozesse sowie kulturelle Deutungsmuster und darüber, wie diese in einem fiktiven Text dargestellt bzw. konstruiert werden.

3.3 O MAU HUMOR DE WOTAN [WOTANS SCHLECHTE LAUNE]

Die Kurzgeschichte *O mau humor de Wotan*⁵⁵, die zum ersten Mal am 29. Februar 1948 in der brasilianischen Zeitung *Correio da Manhã* veröffentlicht wurde, stellt die Geschichte des jungen Paares Marion Madsen und Hans-Helmut Heubel dar. Einige Monate nach der Hochzeit wurde Hans-Helmut zum Krieg einberufen. Auf dem Kriegsfeld wurde er, der nicht besonders militärisch aussah, der Truppe zugeteilt und übte nur die Funktion von Fahrer oder Maschinenschreiber aus, was für seine Familie und Freunde eine Erleichterung war. Während Krieg und Angriffe gegen Norwegen vorrückten, befand sich Hans-Helmut in Frankreich, wo in einem Schloss er – im Gegensatz zum vom Krieg geprägten Kontext – ein durch gute Weine bewässertes Leben genoss. Nach einiger Zeit kam er wieder nach Hause zu seiner Frau. Eines Abends wurden sie und Hans-Helmut zu einem Abendessen bei der Familie K. eingeladen, die mit dem Paar befreundet war. Herr K. arbeitete in der gleichen Truppe wie Hans-Helmut, und seine Frau, Annelise, war mit Marion gut befreundet. Während des Abendessens erzählte der Hauptmann K. vom Krieg und von den Heldentaten der deutschen Wehrmacht. Dann wollte der Vater von Annelise, Herr Schwartz, von Hans-Helmut wissen, was er im Krieg erlebt hatte. Hans-Helmut, froh und naiv, antwortete, dass er glücklicherweise vom Krieg nur tote Hunde und Pferde gesehen habe. Die harmlose Aussage von Hans-Helmut legte ihn jedoch in Schwierigkeiten: Ein Paar Tage nach diesem Abendessen wurde er erneut zum Krieg gerufen, diesmal jedoch ohne jegliche Privilegien. Das Schicksal konnte Hans-Helmut gegenüber nicht grausamer sein: Nach einigen Monaten bekam seine Frau Marion die Nachricht, dass er in einer Schlacht in Russland umkam.⁵⁶

Durch den Blick des Ich-Erzählers – dessen Name im Text unbekannt bleibt, von dem aber man erfährt, dass er aus Brasilien kommt und in Hamburg zur Kriegszeit lebte – wird der Leser durch die Geschichte von Hans-Helmut Heubel geführt, die von diesem Ich-Erzähler in einer sehr subjektiven Art und Weise dargestellt wird. Indem der Erzähler berichtet, versucht er, die von ihm erlebten Ereignisse zu verstehen. Dies wird z.B. in folgender Passage deutlich, in der der Erzähler davon berichtet, dass er Nachrichten von Hans-Helmut erhalten hatte und

⁵⁵ Alle Zitate aus der Kurzgeschichte „O mau humor de Wotan“ wurden vom Portugiesischen ins Deutsche von der Verfasserin dieser Masterarbeit übersetzt.

⁵⁶ Analysiert man diese Kurzgeschichte von Guimarães Rosa, so ist es interessant zu beobachten, wie stark sie durch autobiografische Elemente geprägt ist. Darauf macht den Dokumentar-Film der brasilianischen Regisseuren Soraia Vilela und Adriana Jacobsen „outro sertão“ aufmerksam. Der Dokumentar beginnt mit einem Interview mit Frau Marion, und es werden zahlreiche Bilder und Dokumente aus jener Zeit gezeigt, die auf die Beziehung zwischen Marions Familie und João Guimarães Rosa hindeuten.

dass ihm sehr gut in Frankreich ging: „Wer könnte in des Berges Inneren den Urkern, oder in diesen verwickelten Fäden, die die Nornen in Millionen spinnen, den verursachenden Knoten auseinandernehmen?“⁵⁷ Diese Art des Erzählens verleiht dem Text einen doppelten Charakter, einmal den der Subjektivität, einmal den des reflektierenden Erinnerns, des Zurückblickens: Als Subjekt unter anderen Subjekten, als Protagonist der eigenen Erinnerung an eine zeitlich und räumlich weit entfernte Welt, konstruiert der Erzähler Figuren und Räume, die im Hinblick auf kulturelle Phänomene von besonderer Bedeutung sein können, da sie für den Leser den Blick auf die Subjektivität und Perspektivität von Erinnerung rücken.

Besonders auffällig ist die Hauptfigur dieser Kurzgeschichte, die gleich in den ersten Sätzen der Handlung vom Erzähler als ein „Zusammentreffen“ verschiedener „Kulturen“ beschrieben wird. Hans-Helmut Heubel ist für den Ich-Erzähler der am wenigsten „soldatische“ aller Menschen. Von diesem anderen Volk, den „Germanen“, hatte Hans-Helmut nur die Sorgfalt für die Ordnung, seine neblige Art und Weise, über das Leben nachzudenken, und seine langsame, methodische Existenz⁵⁸. Die typische Stärke eines „germanischen“ Menschen fehlte ihm. In Geschmacksfragen ähnelte er jedoch dem „romanischen“:

“Gegenüber dem Harten, Festen, bevorzugte er das Leichte und Flinke, das Schöne. Er beriet Marion, sich zu schminken. Ab und zu, wie eine geprägte Tradition, fuhr er in Goethes geliebtes Italien, nach Cortina D’Ampezzo, von Teutonen und Zimbern, um unter den schönsten und lieblichsten Frauen gutes Essen zu kosten und Wintersportarten zu treiben.” (ROSA 2001: 24).⁵⁹

Hans-Helmut war ein Genießer. Er war kein Mann für den Horror des Kriegs bestimmt, sondern fürs Handeln, fürs bürgerliche Leben: Er war sympatisch, mochte gute Weine und feine Klammotten (ebd.: 27). Aus der detaillierten Beschreibung von Hans-Helmut Heubel lässt sich behaupten, dass diese Hauptfigur eben einen

⁵⁷ Im Original: „Quem irá, porém, esmiuçar o grão primigerador, no âmago de montanha, ou o nó causal num recruzar-se de fios, dos milhões desses que fiam as Nornas?“ (ROSA 2001: 26).

⁵⁸ Dies wird z.B. in folgendem Abschnitt deutlich: „[...] Hans Helmuth formara-se o menos belicoso dos homens, nada marcial, bem mesmo nem germânico, a não ser pelo estimar a ordem em trabalho contínuo, mais uma profundidade nebulosa no indagar a vida e o pausado método de existir.“ (ROSA 2001: 24).

⁵⁹ Im Original: “[...] de preferência ao sólido, escolhia o leve e lépido, o bonito; aconselhava Marion a maquilar-se; e, sempre que vez, como tradição, baixava à Itália amada de Goethe, de Teutos e Cimbros, para comer melhor e tentar esportes de inverno, entre as mais formosas mulheres do mundo, em Cortina d’Ampezzo.” (ROSA 2001: 24).

Gegensatz zu Deutungsmustern darstellt, die öfters mit Vorstellungen über „die“ Deutschen assoziiert werden.

Der Erzähler verwendet weiterhin andere Deutungsmuster in der Konstruktion dieser Hauptfigur. Dies macht er konsequent, präzise, und eben durch diese von Deutungsmustern – und Stereotypen – aufgeladene Beschreibung wirkt die Erzählung auf den Leser so, dass die Aufmerksamkeit gerade auf diese Stereotype und allgemein etablierten Deutungsmuster gelenkt wird. Durch die Dekonstruktion solcher Elemente im Text wird Hans-Helmut vom Beginn der Handlung an als jemand beschrieben, der nicht in seiner Kultur geschlossen bleibt, d.h. die Figur wird explizit aus Elementen unterschiedlicher Kulturen geformt bzw. von ihnen geprägt. Er steht hier für jemanden, der den Kontakt zu anderen Kulturen pflegt (im Gegensatz zu dem traditionellen, von dem Nationalsozialismus bestimmten Bild der Arier, die an eine vermutliche Reinheit ihres Volkes glaubten und jegliche kulturelle Mischung ablehnten): Er las sowohl die Kaballa als auch die Bibel. Im Gegensatz zu Marion, die sehr vorsichtig war und daher an Hitler glaubte (ebd.: 25), glaubte Hans-Helmut an eine andere, spezifische Lebensphilosophie. Er zeigte auch für Brasilien Interesse und stellte dem Erzähler diesbezüglich Fragen, während dieser ihn dazu ermutigte, nach Brasilien auszuwandern.

Hans-Helmut verneinte die Wirklichkeit des Krieges, obwohl er sich gerade in einem solchen Kontext befand. Während Polen von der deutschen Wehrmacht besetzt wurde, waren er und seine Frau in Belgien, in den Flitterwochen. Als er zum ersten Mal zum Krieg berufen wird, haben wir als Leser den Eindruck, er sei nicht im Krieg gewesen: Er wohnte, wie bereits erwähnt, in einem Schloss in Frankreich, trank gute Weine und als er zurück nach Hamburg kehrte, brachte er mit sich Geschenke, Weine und Stoff für einen Anzug - als käme er zurück von einer Urlaubsreise und nicht vom Kriegsfeld. Hierbei werden nochmals bestimmte Deutungsmuster beim Leser aktiviert, die dieser gleich umformulieren und erweitern muss. Die übliche Idee vom Krieg, die durch die modernen Gesellschaften geteilt wird, wird hier dekonstruiert. Das Bild, das Hans-Helmut vom Krieg hatte, hebt sich von den Bildern bzw. Szenen ab, welche die Narrative des Ich-Erzählers durchscheinen: Während Hans-Helmut nur einige toten Hunden und Pferde im Krieg sah, rauschten die Bombern in der Luft, und die stummen Soldaten marschierten im Hauptbahnhof. Hierbei fällt ins Auge, wie Guimarães Rosa mit den Deutungsmustern des Lesers – und möglicherweise mit seinen eigenen Deutungsmustern – spielt: Man erwartet

nicht als Folge des Krieges, dass jemand von den „Kämpfen“ eleganter und zivilisiert zurückkommt. Das wirkt in einem ersten Moment sogar unzusammenhängend, weil gängige Deutungsmuster vom Krieg an etwas Grausames, Tödliches, Aggressives erinnern.

Gerade diese Mischung aus Erinnerung ans Individuum und Erinnerung ans Geschichtliche bzw. an die kollektive Erfahrung verleiht der Erzählung einen ambivalenten Charakter, der auf die Perspektivität von Erinnerung hindeutet – die Erinnerung an Hans-Helmut und die kollektive Erinnerung an den Krieg, die hier evoziert wird. Die Dimension der Erinnerung ist in diesem Text von besonderer Bedeutung. In der Erzählung erinnert sich der Erzähler an die vergangenen Ereignisse und somit rekonstruiert er diese Ereignisse. Dies verläuft aber nicht so, wie in einem anscheinend objektiven Bericht von dem, was in der Vergangenheit passiert ist, sondern umfasst Hinweise auf eine die Erinnerung untermauernde Subjektivität. Indem der Erzähler sich auf die Vergangenheit bezieht und diese rekonstruiert, perspektiviert er seine Interpretation der Ereignisse und verarbeitet, mit dem Medium des erzählenden Textes, seine Erinnerungen an diese Zeit bzw. an diese Episoden seines Lebens.

Auch durch das Erinnern an vergangene Geschehnisse wird der Umgang mit der Geschichte in den Mittelpunkt dieser Erzählung gesetzt. In dem Text lassen sich viele Verweise auf den zweiten Weltkrieg (eine Art „Chronologie“ des Konflikts im Zeitraum von 1938 bis 1941) finden, die pointiert aufgelistet werden können: Die Angriffe gegen Polen, die den Anfang des Kriegs bestimmen (ebd.: 24f); die Besatzung Norwegens 1940 durch Hitlers Truppen (ebd.: 26); die Besatzung Frankreichs 1940 und die Luftangriffe gegen England (ebd.: 27); der Balkanfeldzug im Jahr 1941 (ebd.: 30); der Angriff gegen Russland (ebd.: 33). Dies integriert der Ich-Erzähler in seine Narrative, während er sich an Hans-Helmuts Geschichte und Schicksal erinnert. Über den Eingang des historischen Kontextes in diese Erzählung von Guimarães Rosa recherchierte auch der brasilianische Literaturforscher Jaime Ginzburg (2010: 19f.) und stellte fest, dass dieser Text von der Aussagekraft eines Zeugnisses geprägt wird, und sich direkt mit den Wirkungen des zweiten Weltkriegs auf den Autor assoziieren lassen. Die Perspektive, aus der der Krieg bzw. der Nationalsozialismus in „*O mau humor de Wotan*“ beobachtet wird, stellt nach Ginzburg (ebd.: 21) einen anderen Blickpunkt dar, der in der Regel keinen Eingang in andere faktische, geschichtliche Berichte findet. In der Erzählung wird der Krieg aus

der Perspektive von Figuren erlebt, die schwach und anfällig sind: Marion und Hans-Helmut. Sie leiden unter den Gegebenheiten des Krieges und sind als „einfache“, „normale“ Menschen nicht in der Lage, die Geschichte bzw. ihr Schicksal zu kontrollieren. Dardurch wird deutlich – so die Auffassung von Ginzburg –, dass die soziale Geschichte sich nicht in zwei „Seiten“ teilt – „die Deutschen“ und ihre Opfer, wie manche dichotomische, stereotypisierte Diskurse glauben wollen. Denn auch bei „den Deutschen“ erweckt die Naziregime Angst und Spannung (vgl. GINZBURG 2010: 23ff.).

Besonders relevant hierbei ist, dass die Hinweise auf konkrete historische Ereignisse des Zweiten Weltkriegs nicht nur als Rahmen für die Entwicklung der Handlung fungieren. Sie werden vielmehr aus einer subjektiven Perspektive dargestellt und reflektiert. Somit erinnert uns Rosa an die komplexen und vielschichtigen Bezüge zwischen fiktivem Text und historischem Kontext. Die Narrative erschließt sich nicht als eine Art „allgemeine“ Beschreibung bzw. Bericht über den Zweiten Weltkrieg und seine katastrophalen Ereignisse (Völkermord, Judenverfolgung u.a. Geschehnisse, die uns sonst in traditionellen geschichtlichen Berichten über den Konflikt präsentiert werden), sondern als die Darstellung einer individuellen Dimension in diesem breitem Kontext: Denn es geht in dieser Kurzgeschichte um eine spezifische Episode im Leben dieses Ich-Erzählers, um einen spezifischen Zeitpunkt im Leben seiner Freunde. Dadurch übernimmt der weltweite Konflikt einen individuellen Charakter, indem die persönliche, traurige Geschichte von Hans-Helmut und Marion in den Mittelpunkt rückt. Durch den subjektiven Bericht des Erzählers, durch dessen Erinnerung an vergangene Erlebnisse, wird man als Leser dazu geführt, kollektive Ereignisse bzw. Phänomene aus einem anderen, individualisierten, subjektiven Blickpunkt zu analysieren. Gerade die subjektive Darstellung des Konflikts soll in dieser Kurzgeschichte genauer untersucht werden.

Wenn man die Bezüge zwischen dem historischen Diskurs über den Zweiten Weltkrieg, an dem die Erzählung teilnimmt, und den Ereignissen, die in der Erzählung geschildert werden, näher betrachtet, bemerkt man, wie Ginzburg (2010: 19ff.) zu Recht feststellte, dass dieser Text von der Aussagekraft eines Zeugnisses geprägt wird. Im Jahr 2013 wurden weitere Materialien, die bei der Analyse des Textes verwendet werden können, ans Licht gebracht. Die brasilianischen Regisseurinnen Adriana Jacobsen und Soraia Vilela produzierten den

Dokumentarfilm *Outro Sertão*. Dabei untersuchten sie den Aufenthalt von Guimarães Rosa als Vizekonsul der brasilianischen Botschaft in Hamburg zwischen 1938 und 1942. Neben den zahlreichen Informationen über diese Zeit in Rosas Leben, die für zukünftige Forschungen über den Schriftsteller von großer Bedeutung sind, wird im Dokumentarfilm die ältere Dame Marion Madsen interviewt, auf deren reale Existenz die Kurzgeschichte „*O mau humor de Wotan*“ deutlich hinweist. Die Frau, die schon über 90 Jahre alt war zum Zeitpunkt des Interviews, erzählte von ihrer Freundschaft mit Guimarães Rosa, besaß Briefe aus seiner Feder und über ihn aus der Feder ihres Mannes sowie Fotos mit ihm. Sie wusste aber nicht, dass der Freund von damals Schriftsteller geworden war und dass sie selber eine der Hauptfiguren in seiner Kurzgeschichte war. Dies bedeutet, dass es in „*O mau humor de Wotan*“ nicht um ausschließlich fiktive Figuren geht: Marion Madsen und ihr Mann Hans-Helmut existierten in Wirklichkeit und hatten eine Beziehung zu Guimarães Rosa. Diese Information kann verwendet werden, um die Narrative auch aus dieser Perspektive zu analysieren. Hierbei steht aber gerade nicht im Mittelpunkt, etwa eine vermutlich „wirkliche“ Version der Geschichte zu finden, die in der Erzählung beschrieben wird, oder die Fakten und Handlung der Erzählung mit den wirklichen Fakten zu vergleichen. Mit dem Kenntnis solcher Informationen kann man aber besser in Betracht ziehen, wie Guimarães Rosa seine Erlebnisse und Erinnerungen in Form literarischer Texte bearbeitete und dabei auch andere Diskurse über diese Erinnerungen konstruierte.

Neben der bereits diskutierten Aspekten sei zum Schluss noch ein letztes Element in der Konstruktion von Rosas Erzählung kurz erwähnt, und zwar der Einsatz von heterolingualen Verfahren im Text. Guimarães Rosa benutzt darin zahlreiche Wörter auf Deutsch und verwendet mehrmals Wortbildungsverfahren aus dem Deutschen, um Neologismen auf Portugiesisch zu schaffen. Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung eines im Deutschen üblichen Wortbildungsprinzips: Die Anwendung von Präfixen im Verb. In einer Passage der Erzählung beschreibt der Ich-Erzähler das Hin und Her der Soltaden auf dem Hauptbahnhof. Dabei verwendet er – wie es auf Deutsch wäre – die Präfixe „ein“ und „aus“-steigen und überträgt diese Form auf das Portugiesische: „*des e embarcavam*“ (ROSA 2001: 30). Es werden auch von dem Erzähler verschiedene Wörter auf Deutsch verwendet, die einen direkten Bezug zum Krieg darstellen. Beispiele hierfür sind die Begriffe *Fuehrer* (ebd.: 24), *feldgrau*, *heil Hitler* (ebd.: 25), *blitz* (ebd.: 26), *Luftwaffe* (ebd.: 27). Diese

fungieren als Stolpersteine, die im Leser Verfremdung und Entautomatisierung provozieren, wenn sie im portugiesischen Text auf Deutsch vorkommen. Diese Wörter sind auch Begriffe, die zum Grundinventar der Begriffe des Zweiten Weltkriegs bzw. des Nationalsozialismus gehören, und gerade deshalb sind sie für den brasilianischen Leser nicht komplett fremd, sondern werden meistens mit dieser historischen Epoche assoziiert. Dieser Einsatz der Begriffe auf Deutsch richtet das Augenmerk auf die Reflexion über die Art und Weise, wie mit der Sprache in literarischen Texten über die Präsenz in der Fremde und den Umgang mit der entsprechenden sozialen und kulturellen Umgebung gehandhabt wird – und insbesondere, welche Wirkungen solche sprachliche Mittel auf den Leser haben können.

3.4 KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER TEXTE IM STUDIUM

Nachdem die Kurzgeschichten „*A velha*“ und „*O mau-humor de Wotan*“ analysiert wurden, wird zunächst versucht, beide Erzählungen zu vergleichen und Gemeinsamkeiten zu finden, um darauf aufbauend einige Überlegungen zu ihrem Einsatz im brasilianischen Germanistikstudium zu stellen.

Als zentrales, gemeinsames Element haben beide Kurzgeschichten einen Ich-Erzähler, der aus Brasilien kommt und in der Zeit des Zweiten Weltkriegs in Hamburg lebt. Auch in den beiden Texten rückt das Erinnern an die Vergangenheit und dabei die Infragestellung der eigenen Handlungen von seiten des Erzählers in den Mittelpunkt. Diese Erinnerung übernimmt unterschiedliche Konfigurationen: Zum einen erinnert sich der Erzähler in der Kurzgeschichte „*A velha*“ ans Ersuchen von Dame Verônica, das er nicht erfüllen konnte. Hier haben wir mit einem Diplomaten zu tun, der theoretisch – weil er ja eine Position in der brasilianischen Botschaft hatte – eine Lösung für Dame Verônicas Anliegen hätte finden können. In der Narrative jedoch versucht er sich zu rechtfertigen und zu begründen, warum er der alten Frau gerade *nicht* geholfen hat. Indem er sich rechtfertigt und erklärt, stellt er aber auch sein Verhalten infrage. Zum anderen haben wir in „*O mau humor de Wotan*“ einen

Erzähler, der beim Erinnern an die Geschichte bzw. ans Schicksal seiner Freunde Marion und Hans-Helmut sich fragt, ob bzw. wie er ihnen hätte helfen können. Obgleich sich die Gegebenheiten in beiden Kurzgeschichten voneinander unterscheiden, haben wir in beiden Texten mit dem gleichen Verfahren zu tun: Das Erinnern an die Vergangenheit und die Infragestellung der eigenen Handlung.

Außerdem werden in beiden Texten zahlreiche Deutungsmuster eingesetzt. Diese werden in den Erzählungen nicht bloß dargestellt, sondern der Schriftsteller spielt bewußt mit diesen Deutungsmustern, die von brasilianischen Lesern potentiell bekannt sind, um sie zu relativieren, abzubauen und infrage zu stellen. Hierbei lenken beide Texte die Aufmerksamkeit auf den historischen Kontext sowie auf die Diskurse, mit denen sie interagieren. Laut dem brasilianischen Literaturwissenschaftler Jaime Ginzburg (2010: 18) lassen sich in den beiden Erzählungen verschiedene Elemente finden, die auf den Kontext des Nationalsozialismus zurückführen. Solche Elemente deuten auf die Bezüge zwischen der Auseinandersetzung mit der deutschen gegenwärtigen Geschichte und der Stellungnahme der Erzähler in beiden Texten. Den Erzählern ist bewusst, welche Effekte bzw. Auswirkungen der Nationalsozialismus auf die Gesellschaft hat (ebd.: 19). Diese Texte ermöglichen uns, den Nationalsozialismus ausgehend von Perspektiven zu beobachten – und ihn bei der Lektüre mitzuerleben –, die normalerweise nicht im Mittelpunkt der üblichen Diskurse über den Zweiten Weltkrieg stehen – z.B. die Perspektive der Ehefrau in *O mau humor de Wotan* und die Perspektive der Mutter in *A velha*. Indem man sich mit diesen Perspektiven anhand literarischer Texte beschäftigt, richtet man das Augenmerk eben auf die Vielschichtigkeit und auf die Vielfältigkeit der Diskurse, die in Bezug zu einem spezifischen historischen Ereignis stehen. Dadurch kann man auch untersuchen, wie der Schriftsteller in seinen Texten ein Gespräch mit Elementen seiner eigener Erfahrung bzw. Biografie führt und dabei auf die inhärente Subjektivität und permanente Intertextualität sprachlicher Äußerungen aufmerksam macht: Indem Guimarães Rosa seine Erfahrungen und Erlebnisse in literarischen Texte umwandelt, reflektiert und stellt er seine Handlungen, seine Stellungnahme in Frage.

So eine Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext fordert von uns ja eine gewissen Offenheit für neue Erfahrungen, für Selbstreflexion – Kompetenzen, die bei der in dieser Masterarbeit skizzierten Didaktik der poetischen Diskursivität in den Mittelpunkt stehen.

In den bereits analysierten Texten Guimarães Rosas kann man gut beobachten, wie er die Sprache verwendet, um Bedeutungen und Interpretationen dieses spezifischen historischen Diskurses bzw. Kontextes des Zweiten Weltkriegs zu behandeln. Die der Sprache inhärente subjektive Funktion kommt hier besonders in den Vordergrund und dabei wird das Augenmerk auf die „symbolische Lücke des Zeichens“ gerichtet, wie Kramsch (2006; 2009) dies bezeichnen würde. Durch die Arbeit mit Guimarães Rosas Texten kann man exemplarisch auf die sogenannte *Poetik der Diskursivität* eingehen. In diesen Erzählungen befinden sich zentrale Elemente, die bei der Charakterisierung einer Poetik der Diskursivität im Gebiet einer fremdsprachlichen Philologie von entscheidender Bedeutung sind. Ein spezifisches Beispiel dafür ist die Anwendung heterolingualer Verfahren. Dadurch rückt die Reflexion über die Sprache, ja die *Fremdsprache* in den Vordergrund. Dieses Verfahren steht jedoch für den Umgang mit „fremden“ Elementen im Text als Ganzes: In diesen konkreten Fallbeispielen setzt sich der Schriftsteller mit der Frage der Bedingtheiten, die sprachliche und politische Unterschiede dem Individuum aufzwingen. Die Sprache als Medium der Erinnerung, wodurch die erlebten Situationen evoziert und ihre literarische Aufzeichnung und Verwandlung möglich gemacht werden, dient außerdem als Medium der Reflexion über Deutungsverfahren im Umgang mit dem damaligen historischen Kontext, der von der Subjektivität und Individualität gekennzeichnet ist. Dadurch wird letztendlich auch expliziert, wie komplex und vielschichtig die Bezüge zwischen literarischem Text und Kontext(en) sind – vor allem wenn man diese Erzählungen aus einer biografischen Perspektive betrachtet. Der dialogische Charakter der Sprache kann bei der Lektüre dieser Kurzgeschichten deutlich gemacht werden: Wie Guimarães Rosa andere Diskurse in seine Texte mit einbezieht und wie seine Texte als Äußerungen in diesen und anderen Diskursen betrachtet werden können. Anhand der Arbeit mit Guimarães Rosas Texten kann man mit brasilianischen Studierenden und künftigen Deutschlehrern gerade *die Bedeutung des Dialogs zwischen Individuen in den Sprachen* Portugiesisch und Deutsch in ihrer lebensweltlichen Konkretheit beobachten, lebendig präsentieren und kritisch besprechen – im Angesicht von extremen Situationen in der Geschichte Brasiliens und des deutschsprachigen Europas, die allein durch Bildung, durch das Erinnern und durch Sensibilität für die eigene und die fremde(n) Sprache(n) vermieden werden können.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

In der vorliegenden Masterarbeit beschäftigte ich mich mit der Frage nach der Bedeutung portugiesischsprachiger Literatur mit Deutschland-Bezug für die Ausbildung von Studierenden der Germanistik auf Lehramt in Brasilien. Von einem Konzept der literarischen Sprache als diskursives Phänomen ausgehend, setzte ich mir zum Ziel, anhand von zwei Kurzgeschichten des Schriftstellers João Guimarães Rosa, „A velha“ und „O mau humor de Wotan“, den potentiellen Beitrag dieser muttersprachlichen Texte zur Sensibilisierung von Studenten für kulturelle Phänomene zu verdeutlichen. Dafür wurde zuerst die Ausgangssituation beschrieben und analysiert, die den Rahmen für die in dieser Arbeit geführten Diskussionen bildet und spezifische Voraussetzungen bestimmt. Wichtige Erkenntnisse hierbei waren die Einbettung der brasilianischen Germanisten bzw. Deutschlehrer in einem *per se* interkulturellen Kontext, die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, und die Notwendigkeit, im hiesigen Studiengang Aspekte der Bereichen Kulturstudien, Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik eng zu verzahnen.

Dazu folgte die Beschäftigung mit aktuellen Tendenzen innerhalb der Kulturstudien und Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Grundlegende Konzepte wie Kultur und kulturelles Lernen wurden analysiert. Um über die Anwendungsmöglichkeiten von Guimarães Rosas Texten auf einer fundierten, theoretischen Ebene zu reflektieren, wurde der Ansatz der Didaktik der Literarizität näher untersucht und kritisch betrachtet. Mit dem Ziel, den Diskussionshorizont dieses literaturdidaktischen Ansatzes zu erweitern, hat man vorgeschlagen, bei der Arbeit mit literarischen Texten im Kontext des brasilianischen Germanistikstudiums eine Veränderung der Didaktik der Literarizität in eine *Didaktik der poetischen Diskursivität* vorzunehmen, die sich auf den diskursiven Charakter jeder sprachlichen Handlung bzw. auf die Diskursivität der Sprache konzentriert. Zudem wurden auch Elemente der interkulturellen Literaturwissenschaft zur Diskussion gebracht, welche die Analyse der ausgewählten literarischen Texte unterstützen.

Zuletzt wurden im dritten Kapitel die Kurzgeschichten „A velha“ und „O mau humor de Wotan“ im Hinblick auf ihr Potenzial für den Einsatz im brasilianischen

Germanistikstudium untersucht mit dem Ziel, die Studenten für Aspekte wie kulturelles Lernen und die poetische Diskursivität der Sprache zu sensibilisieren.

Durch die Analyse beider Texte wurden Aspekte der in den theoretischen Grundlagen diskutierten Begriffe wie Kultur, kulturelles Lernen und die unabdingbare Rolle der Literatur exemplarisch dargestellt. Einerseits wurde aus der Analyse der Kurzgeschichten deutlich, dass literarische Texte stets in einem (komplexen) Zusammenhang zu Kontexten stehen und mit verschiedenen Diskursen interagieren. Da sie an gesellschaftliche Diskurse zurückgebunden sind, können Aspekte wie die Prozesse und Effekte kultureller Konstruktionen besonders gut thematisiert – und auch problematisiert – werden. Andererseits lässt sich in beiden Erzählungen von Guimarães Rosa beobachten, wie Sprache als *Medium* fungiert, durch das und in dem die Individuen ihre umgebende Welt deuten.

Darüber hinaus konnte man anhand Guimarães Rosas Texte Aspekte wie die Konstruiertheit von Realität sowie die stets wandelnden Prozesse der Sinnzuschreibung beobachten und analysieren. Einerseits konnte man in der Erzählung „A velha“ sehen, wie der Ich-Erzähler in seiner Narrative sowohl Verfremdung bzw. Fremdheit als auch Nähe zum Fremden (in diesem Fall zur Figur von Dame Verônica) konstruiert. Dadurch kann man als Leser erfahren, wie den Figuren Sinn zugeschrieben wird. Es lässt sich auch anhand dieser Erzählung beobachten, wie Kategorien wie das Fremde von den Figuren geschaffen werden und wie Deutungsmuster dabei eingesetzt werden, um die Wirklichkeit zu deuten. Somit lenken diese literarischen Texte unsere Aufmerksamkeit darauf, dass dichotomische Kategorien wie das Fremde und das Eigene an sich eigentlich nicht existieren und Produkt unserer Deutung der Welt sind. Andererseits konnte man in der Narrative über Hans Helmuth Heubel in der Erzählung „O mau humor de Wotan“ die Überlappung und Relativierung verschiedener Diskurse in anschaulicher Form darlegen: die Erinnerung des Ich-Erzählers, die Auseinandersetzung mit dem zweiten Weltkrieg und mit den Diskursen aus dem Krieg und über den Krieg durchkreuzen sich im Text – anscheinend objektive Ereignisse in der menschlichen Geschichte werden von Menschen stets als subjektiv erfahren und erinnert.

Weiterhin konnte man in der Analyse der Kurzgeschichten beobachten, wie kultureller Austausch als literarisches Verfahren in den Texten vorkommt. Dabei wurde das Augenmerk gerichtet auf den Einsatz deutschsprachiger Wörter und

Ausdrücke in den Texten sowie von Wortbildungsverfahren, die für die deutsche Sprache charakteristisch sind und ins Portugiesisch übertragen wurden.

Hierbei beabsichtigte ich, die Funktion literarischer Texte sowohl im Literaturunterricht als auch in kulturellen Prozessen zu betonen. Das besondere Potenzial literarischer Texte – das meiner Meinung nach in der Diskussion um kulturelles Lernen und um den Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudiengang herauszuarbeiten ist – besteht in ihrer *doppelten* Funktion: Zum einen sind sie Teil sozialer Kommunikationsgemeinschaften, sie speichern und konstruieren Deutungsmuster, die von diesen Gemeinschaften zur Deutung und Konstruktion der Welt und der Wirklichkeit eingesetzt werden. Zum anderen bekundet sich in ihnen eine besondere Verwendung des Sprachmaterials. Gleichzeitig können literarische Texte eine Reflexion über Diskurse, an denen sie teilnehmen, auslösen, aber auch die Aufmerksamkeit auf die Arbeit mit Sprache und auf ihre Vielschichtigkeit und Komplexität lenken. Als verfremdender Umgang mit dem Sprachmaterial öffnet die Literatur einen Reflexionsraum, der in einem weiteren Sinn für die Wahrnehmung von kultureller Differenz und sozialer Interaktion sensibilisieren kann. In der Beschäftigung mit literarischen Texten wird man dazu gebracht, daran zu denken, welche Diskurse diese Texte erstellen, in welchem Zusammenhang zu anderen Diskursen sie stehen, und letztendlich wie sie die Sprache verwenden, um diese Diskurse zu konstruieren. Die Bewusstheit von formalen Verfahren im Umgang mit der Sprache, die die Literatur deutlich macht, gilt auch in anderen Textsorten und Kommunikationsformen zu berücksichtigen. Indem man sich im Umgang mit literarischen Texten auf Aspekte der sprachlichen Form aufmerksam wird, kann man diesen durch Literatur erzeugten Reflexionsraum deutlich erweitern und darauf aufbauend in kritischer Form über die Konstruiertheit von Kulturen, Nationen und unserer unmittelbaren „Wirklichkeit“ nachdenken.

Dieser ist meines Erachtens der Schwerpunkt, der in einem akademischen fremdsprachlichen Literaturunterricht im Zentrum stehen sollte. Daher schlägt die vorliegende Masterarbeit in diesem Sinne vor, mit Texten wie den „deutschen“ Kurzgeschichten von Guimarães Rosa im brasilianischen Germanistikstudium zu arbeiten. Diese Werke lassen sich als eine *subjektive* Stimme lesen, die sich innerhalb eines spezifischen historischen Kontextes situieren lässt. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Texten unter der Perspektive sowohl des kulturellen Lernen als auch der poetischen Diskursivität der Sprache zielt man darauf

ab, die brasilianischen Germanistikstudierenden dazu zu bringen, von Texten in ihrer Muttersprache ausgehend, und daher dementsprechend tiefer, über Fragestellungen nachzudenken, die für ihre künftige berufliche und intellektuelle Tätigkeit als Lehrer einer Fremdsprache wesentlich sind: Wie verlaufen kulturelle Prozesse und die mit ihnen verbundenen Sinnzuschreibungsprozesse? Wie werden diese Aspekte in literarischen Texten inszeniert? Die Reflexion darüber kann den Blick der Studierende und zukünftigen Deutschlehrer nicht zuletzt für die Tatsache schärfen, dass literarische Texte eine wesentliche, unabdingbare Rolle in kommunikativen Gesellschaften spielen (können). Denn – wie in den vorherigen Kapiteln erläutert wurde – sie sprechen über die Welt, aber ihre Äußerung ist auch konstitutiver Teil dieser Welt.

Die analysierten Erzählungen Guimarães Rosas gilt in ihrer subjektiven Dimension zu lesen, welche sich ihrerseits untrennbar von intersubjektiven, sozialen Ereignissen konstituiert. Es geht bei der Arbeit mit seinen Texten darum, dies zu erkennen - und so kann die Arbeit mit diesen Texten für das kulturelle Lernen und für eine Didaktik der poetischen Diskursivität sensibilisieren. Anhand dieser Texte lassen sich Themen behandeln wie die grundlegende Komplexität kultureller Phänomene und der besondere Umgang mit solchen Phänomenen im literarischen Text. Literarische Werke schaffen Diskurse, die nicht als Spiegelung der Welt zu verstehen sind, sondern die (seine eigene) Wirklichkeit (im Rahmen der Fiktion) schaffen aber auch einen Raum darstellen, in dem der Autor selber über die Welt reflektiert. Darin liegt meines Erachtens das besondere Potenzial von Rosas Texten für das brasilianische Germanistikstudium bzw. für die Ausbildung künftiger DaF-Lehrer in Brasilien.

Ein weiteres Ziel der Arbeit bestand zum Schluss darin, den Dialog zwischen für das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache konstitutiven Disziplinen wie Kulturstudien, Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik zu verstärken. In dieser Hinsicht wurde versucht, Elemente aus den drei Bereichen sowohl in den theoretischen Grundlagen dieser Forschung, als auch in der Analyse der literarischen Texten einzusetzen. Jedoch besteht noch der Bedarf, diesen Dialog vor allem im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik konkreter zu vertiefen. Obwohl in dieser Masterarbeit einige Vorschläge für den Einsatz der analysierten Texten im Literaturunterricht im brasilianischen Germanistikstudium gemacht wurden, fehlt es noch an konkreten Materialien bzw. Didaktisierungsvorschlägen, welche die

Anwendung der Texte in der Praxis ermöglichen. Nichtsdestotrotz bietet die vorliegende Arbeit eine fundierte theoretische Basis für ihren konkreten Einsatz im Unterricht. Daher steht die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, die Guimarães Rosas deutsche Erzählungen zu ihrem Kern machen, noch bevor. Darüber hinaus bleibt ein Forschungsdesiderat, dass die Ergebnisse eines praktischen Einsatzes dieser und ähnlicher Texte im brasilianischen Germanistikstudium untersucht werden. In einem nächsten Schritt der Forschung wären die Wahrnehmung von Guimarães Rosas Texten durch brasilianische Studierende sowie die pädagogischen Folgen dieser Arbeit empirisch zu untersuchen.

LITERATURVERZEICHNIS

ALTMAYER, Claus. **Kultur als Hypertext**. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.

ALTMAYER, Claus. „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)**, S. 44-59, 2006.

ALTMAYER, Claus. Von der „interkulturellen Kompetenz“ zum „kulturbezogenen Deutschlernen“. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: SCHULZ, R. A.; TSCHIRNER, E. (org.). **Communicating across borders**. München: Iudicium, 2008, S. 28-41.

ALTMAYER, Claus; KOREIK, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: KRUMM, H.J. et al (Hrsg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, S. 1378-1391.

ALTMAYER, Claus; DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF / DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: **Deutsch als Fremdsprache**, Heft 1, S. 3-10, 2014.

ASSMANN, Aleida. **Einführung in die Kulturwissenschaft**. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2011.

BACHMANN-MEDICK, Doris. **Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften**. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. 12a. Edição. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; DE CASTRO, G. (Hrsg.). **Diálogos com Bakhtin**. 4a. Edição. Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 61-80.

BREDELLA, Lothar. Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: BREDELLA, L. et al. (Hrsg.). **Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?** Vorträge aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000, S. 133-163.

BREDELLA, Lothar. Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: BREDELLA, L.; CHRIST, H. (Hrsg.). **Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz**. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007, S. 12-30,.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. Auflage. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. Aktuelle Ansprüche an die brasilianische Auslandsgermanistik. In: **Projekt. Revista dos Professores de Alemão no Brasil**, Nr 50, 2012, S. 7-12.

COSTA LIMA, Luiz. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DOBSTADT, Michael. Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: **Deutsch als Fremdsprache**, Nr. 46, Heft 1, 2009, S. 21-30.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: **Fremdsprache Deutsch**, 44, 2011, S. 5-14.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: EWERT, M.; RIEDNER, R.; SCHIEDERMAIR, S. (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven**. München: Iudicium, 2011, S. 99-115.

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz“. In: Albrecht, Corinna; Bogner, Andrea (Hrsg.): **Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik**. Frankfurt/Main, 2012, S. 371-388.

DORNBUSCH, Claudia. **A literatura alemã nos trópicos. Uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras**. São Paulo: Annablume, 2005.

EAGLETON, Terry. **Einführung in die Literaturtheorie**. 5. Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 2012.

EGGENSPERGER, Klaus. (K)ein Konzept in Brasilien? Deutschstudien an brasilianischen Universitäten – Eine Replik. In: **Info DaF** Nr. 24, Heft 4, 1997, S. 493-498.

EHLERS, Swantje. Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht. Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, H.J. et al (Hrsg.): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. 2. Halbband. Berlin und New York: De Gruyter, 2010, S. 1530-1544.

ESSELBORN, Karl. Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Von der Hermeneutik des Fremden zur transnationalen Germanistik/interkulturellen Literaturwissenschaft an der LMU München. In: **Zeitschrift für interkulturelle Germanistik** Nr. 3 Heft 1, 2012, S. 39-54.

FANDRYCH, Christian. Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. In: **Deutsch als Fremdsprache**, Heft 2, 2006, S. 71–78.

FANDRYCH, Christian; HUFSEIN, Britta. Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: KRUMM, H. J. et al. (Hrsg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch**. Berlin/New York: Gruyter, 2010, S. 34-43.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; DE CASTRO, G. (Hrsg.). **Diálogos com Bakhtin**. 4a. Edição. Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 97-108.

FÖLDES, Csaba. Wem gehört die Germanistik? Ausprägungstypen, Inhalte und Perspektiven. In: GRIMBERG, M.; KASZYŃSKI, S. H. (Hrsg.). **Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2012**. Bonn: DAAD, 2012, S. 29–50.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; DE CASTRO, G. (Hrsg.). **Diálogos com Bakhtin**. 4a. Edição. Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 141-160.

GINZBURG, Jaime. Guimarães Rosa e o terror total. In: CORNELSEN, Elcio; BURNS, Tom (Hrsg.): **Literatura e guerra**. 1. Auflage. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, S. 17-27.

GUTJAHN, Ortrud. Neuere Deutsche Literatur. In: BENTHIEN, C. et al (Hrsg.). **Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte**. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2002, S. 345-367.

HELBIG, Gerhard. Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? In: **Deutsch als Fremdsprache**, Heft 1, 2005, S. 4-10.

HOFMANN, Michael. **Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung**. Stuttgart: UTB, 2006.

JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. 170f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã), Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2005.

KAUFMANN, Göz. Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: ROLOFF, H. G. (Hrsg.): **Jahrbuch für Internationale Germanistik** Nr.35, Heft 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, S. 29-39.

KILCHMANN, Esther. Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur. Zur Einführung. In: **Zeitschrift für interkulturelle Germanistik** Nr. 3, Heft 2. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012, S. 11-18.

KILCHMANN, Esther. Poetik des fremden Wortes. In: **Zeitschrift für interkulturelle Germanistik** Nr. 3, Heft 2. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012, S. 109-129.

KOHN, Rob. Giving voice to uncertainty. Memory, multilingual and unreliable narration. In: **Zeitschrift für interkulturelle Germanistik** Nr. 3, Heft 2. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012, S. 33-48.

KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: **The Modern Language Journal**, Nr. 90, Heft 2, 2006, S. 249-252.

KRAMSCH, Claire. **The multilingual subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, Claire; HUFFMASTER, Michael. The political promise of translation. In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen** Nr. 37, 2008, S. 283-297.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. In: **Language Teaching** Nr. 44, 2011, S. 354-367.

KUßLER, Rainer. Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik. In: HELBIG, G. (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin und New York: De Gruyter, 2001, S. 1323-1333.

LEGGEWIE, Claus; ZIFONUN, Darius. Was heißt Interkulturalität? In: **Zeitschrift für interkulturelle Germanistik**, Jahrgang 1, Heft 1, 2010, S. 11-31.

LESKOVEC, Andrea. **Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft**. Darmstadt: WGB, 2011.

LESKOVEC, Andrea. Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. In: **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** Nr. 15, Heft 2, 2010, S. 237-255.

MONTEIRO, Maria. Aprendizagem intercultural na formação de professores de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil. In: **Pandaemonium Germanicum**, Jahrgang 15, Nr. 20, 2012, S. 212-223.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2014.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung**. (Fernstudieneinheit 4). Kassel/München/Tübingen: Langenscheidt, 2009.

RALL, Dietrich. Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache II: Außereuropäische Perspektive. In: HELBIG, G. (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin und New York: De Gruyter, 2001, S. 140-151.

RIEDNER, Renate. Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, H. J. et al. (Hrsg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch**. Berlin und New York: De Gruyter, 2010, S. 1544-1554.

ROSA, João Guimarães. **Ave, palavra**. 5. Auflage. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARTINGEN, Kathrin. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: HELBIG, G. (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin und New York: De Gruyter, 2001, S. 1445-1449.

SCHIEDERMAIR, Simone. Text zwischen Sprache und Kultur. In: EWERT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIEDERMAIR, Simone (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven**. München: Iudicium, 2011, S. 173-188.

SCHULZ, Renate. Reevaluating communicative competence as a major goal in postsecondary language requirement courses. In: **The Modern Language Journal**, Nr. 90, Heft 2, 2006, S. 252-255.

SCHWEIGER, Hannes. Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: **ÖDaF-Mitteilungen** Heft 2, 2013 S. 61-77.

SCHWEIGER, Hannes. Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: **Deutsch als Fremdsprache** Heft 2, 2014, S. 10-19.

SOETHE, Paulo. Deutsch in Brasilien. In: KRUMM, H. J. et al. (Hrsg.): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch**. Berlin und New York: De Gruyter, 2010, S. 1624-1627.

SOETHE, Paulo Astor. Germanistik in Südbrasilien. **Deutsche Schillergesellschaft**. Jahrbuch, v. 54, 2010, S. 531-534.

SOETHE, Paulo Astor. 'Goethe war ein sertanejo': das selbstreflexive Deutschland-Bild Guimarães Rosas. In: BIRLE, P.; SCHMIDT-WELLE, F. (Hrsg.). **Wechselseitige Perzeptionen: Deutschland - Lateinamerika im 20. Jahrhundert**. Frankfurt/M.: Vervuert, 2007, S. 171-193.

SOETHE, Paulo Astor; PEREZ, Juliana Pasquarelli. A letra e a voz: pesquisa documental e discursividade em literatura. In: **Matraga**, Jahrgang 14, Nr. 21, 2007, S. 24-43.

SOETHE, Paulo Astor. **Deutschland-Bilder in der brasilianischen Gegenwartsliteratur**. Vortrag na der Universität Tübingen, 2006, unveröffentlicht.

SURANA, Vibha. Das Inter und Trans der Kulturen bei der Textvermittlung. In: HESS-LÜTTICH, E.; BOGNER, A.; ALBRECHT, C. (Hrsg.). **Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012, S. 285-296.

SWAFFAR, Jane. Terminology and its discontents: Some caveats about communicative competence. In: **The Modern Language Journal**, Nr. 90, Heft 2, 2006, S. 246-249.

VOERKEL, Paul. Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der brasilianischen Germanistik. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.). **Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen**. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen: Wallstein Verlag, 2014, S. 119-122.

ZIMMERMANN, Peter. Interkulturelle Germanistik. Ein Phantom wird besichtigt. In: Ders. (Hrsg.). **Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?** Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang, 1989, S. 13-26.